

DAVI MARANGON

**A EXPERIÊNCIA ESCOLAR COTIDIANA E A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO
NA SUBJETIVIDADE INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leilah Santiago Bufrem

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a Miriam Adelman

**CURITIBA
2004**

Dedico este trabalho a Cristiane, Marina e Elisa, minhas amadas, mulher e filhas que preenchem em plenitude o meu ser.

Agradeço à Sociedade Brasileira de Estudos Espíritas pela inspiração. À Leilah e à Miriam pela sua orientação. Às professoras Tânia Braga, Tânia Baibich, Maria Auxiliadora, Maria Rita e Blanca, com quem tive a oportunidade de conviver e aprender nas disciplinas da linha Saberes, Cultura e Práticas Escolares. Aos colegas do curso e a todas as pessoas que me apoiaram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Conta a lenda que dormia
Uma princesa encantada
A quem só despertaria
Um infante, que viria
De além do muro da estrada.

• • •

E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E vencendo estrada e muro,
Chega onde em sonho ela mora

E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão e encontra a hera,
E vê que ele mesmo era
A princesa que dormia.

“Eros e Psique”
Fernando Pessoa

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	x
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 O GÊNERO, A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE INFANTIL.....	6
2.1 A CONSTRUÇÃO DO <i>HABITUS</i> DE GÊNERO.....	8
2.2 AS LÓGICAS DE GÊNERO: Das Dicotomias Rígidas às Pluralidades Flexíveis..	10
2.2.1 A Lógica Binária.....	12
2.2.1.1 Lógica da diferença sexual.....	12
2.2.1.2 Lógica dos papéis sexuais.....	12
2.2.1.3 A lógica psicológica da androginia.....	13
2.2.1.4 Lógica dos sistemas sócio-culturais.....	14
2.2.2 A Lógica Desconstrutiva.....	15
2.2.2.1 Debates feministas e a construção uma outra lógica.....	15
2.2.2.2 Processos de desconstrução: limites e possibilidades.....	18
2.3 RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E A SUBJETIVIDADE INFANTIL.....	19
2.4 EFEITOS DO GÊNERO NAS RELAÇÕES SOCIAIS E INSTITUCIONAIS.....	22
2.5 O GÊNERO NOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
2.6 A LINGUAGEM SILENCIOSA DO <i>HABITUS</i> NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR.....	25
2.7 A EXPERIÊNCIA ESCOLAR COTIDIANA.....	30
2.7.1 A Vida Cotidiana e o Cotidiano Escolar.....	30
2.7.2 As Dimensões da Experiência Escolar.....	32
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	34
4 A INTERVENÇÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NA SUBJETIVIDADE INFANTIL.....	41
4.1 A ESTRUTURA PROXÊMICA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: O Espaço “Fala” Sobre a Construção de Gênero.....	41
4.1.1 A Organização do Espaço de Sala de Aula.....	42

4.1.1.1 Os arranjos espaciais.....	43
4.1.1.2 A posição das crianças e a dinâmica de contatos.....	44
4.1.1.3 Os tipos de contatos.....	47
4.1.1.3.1 Aproximações e conversas.....	47
4.1.1.3.2 Agressões físicas e verbais.....	48
4.1.1.3.3 Trocas amistosas.....	48
4.1.1.4 Outros aspectos organizacionais da sala de aula: a composição das turmas, as formas de trabalho e formas de agrupamento.....	49
4.1.2 A organização do Espaço do Pátio de Recreio.....	50
4.1.2.1 A ocupação do espaço.....	51
4.1.2.2 O uso do espaço.....	53
4.1.2.3 As formas de agrupamento e contatos.....	55
4.1.2.4 Os tipos de contato.....	56
4.1.2.4.1 Contatos agressivos.....	57
4.1.2.4.2 Contatos provocativos.....	57
4.1.2.4.3 Contatos de domínio/submissão.....	58
4.1.3 A Organização do Espaço da Escola na Ótica do Corpo Docente.....	59
4.2 AS EXPRESSÕES DO GÊNERO NAS ROTINAS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: A Iniciação Às Regras do Jogo.....	61
4.2.1 Regras de Deslocamentos: filas como forma de organização.....	62
4.2.2 Regras de Organização do Trabalho Pedagógico.....	64
4.2.3 Regras de Organização dos Eventos da Escola.....	65
4.3 A APRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR: As Expressões de Gênero no Livro Didático.....	67
4.3.1 Referências Explícitas Sobre Gênero.....	68
4.3.2 Referências Implícitas Sobre Gênero.....	69
4.3.2.1 A invisibilidade do feminino.....	69
4.3.2.2 As representações de gênero.....	73
4.4 AS EXPRESSÕES DE GÊNERO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS: A Transmissão de Visões de Mundo.....	74
4.4.1 O Pensamento e a Compreensão Sobre Gênero.....	74
4.4.2 Os Comportamentos Específicos Relacionados ao Feminino ou Masculino....	76
4.4.2.1 A presença da lógica binária.....	76
4.4.2.2 A presença da lógica desconstrutiva.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES.....	89
ANEXOS.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - TIPOS DE ARRANJOS ESPACIAIS DA SALA DE AULA.....	44
Quadro 2 - TIPOS DE DISTÂNCIAS.....	45
Quadro 3 - FORMAS DE OCUPAÇÃO DO ESPAÇO NO PÁTIO DE RECREIO.....	53
Quadro 4 - EPISÓDIOS DE CONTATOS AGRESSIVOS.....	59
Quadro 5 - EPISÓDIOS DE CONTATOS PROVOCATIVOS.....	60
Quadro 6 - EPISÓDIOS DE CONTATOS DE DOMÍNIO/SUBMISSÃO.....	61
Quadro 7 - DESCRIÇÃO DO SER HUMANO GENÉRICO EM TEXTO ESCRITO E FIGURAS DO LIVRO DIDÁTICO.....	73
Quadro 8 - REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS FIGURAS DO LIVRO DIDÁTICO.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - ARRANJOS ESPACIAIS DA SALA DE AULA.....	45
Gráfico2 - POSICIONAMENTOS EM DISTÂNCIA PESSOAL PRÓXIMA.....	46
Gráfico 3 - DISTÂNCIAS DOS CONTATOS.....	46
Gráfico 4 - PREFERÊNCIAS DAS MENINAS PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA.....	47
Gráfico 5 - PREFERÊNCIAS DOS MENINOS PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA.....	47
Gráfico 6 - OCUPAÇÃO DO ESPAÇO CENTRAL.....	53
Gráfico 7 - OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PERIFÉRICO.....	54
Gráfico 8 - ATIVIDADES REALIZADAS PELAS MENINAS.....	55
Gráfico 9 - ATIVIDADES REALIZADAS PELOS MENINOS.....	55
Gráfico 10 - ATIVIDADES REALIZADAS CONJUNTAMENTE POR MENINOS E MENINAS.....	56
Gráfico 11 - FORMAS DE AGRUPAMENTO.....	57
Gráfico 12 - PREFERÊNCIAS DAS MENINAS PARA BRINCADEIRAS NO RECREIO.....	58
Gráfico 13 - PREFERÊNCIAS DOS MENINOS PARA BRINCADEIRAS NO RECREIO.....	58
Gráfico 14 - DESCRIÇÃO DO SER HUMANO GENÉRICO.....	73
Gráfico 15 - PRESENÇA DE FIGURAS MASCULINAS E FEMININAS NO LIVRO DIDÁTICO.....	75

RESUMO

Investiga como a escola interfere na construção do gênero na subjetividade de meninos e meninas pré-escolares com idade entre 5 e 6 anos, utilizando os expedientes da pesquisa qualitativa em um estudo de caso. Faz a leitura do subtexto de gênero presente nas mensagens produzidas pela experiência escolar cotidiana das crianças. Procura detectar as lógicas de gênero subjacentes às práticas escolares, utilizando o conceito de *habitus* para explicar o processo de incorporação dessas lógicas pelas crianças. Os dados empíricos foram coletados através de observações, videogravações, entrevistas e análise documental. Para a análise de conteúdo foram construídas, como categorias, a lógica binária, a lógica desconstrutiva e as dimensões da experiência escolar representadas pela estrutura proxêmica, pelas rotinas, pela forma de apresentação do conhecimento no livro didático utilizado e a transmissão de concepções de gênero das professoras. O processo de análise e discussão dos resultados foi organizado no cruzamento dessas categorias, procurando-se conhecer as minúcias, detalhes, indícios, pistas e signos, através da leitura de elementos verbais e não verbais presentes, para apontar em que direção está sendo construída a subjetividade de meninos e meninas. Concluiu-se que há uma tensão entre as lógicas, pendendo com maior intensidade para uma lógica binária. Se por um lado a escola reproduz a lógica de gênero binária, hegemônica na sociedade, por outro, ela pode participar na transformação dessa lógica, pela interferência consciente e intencional no sentido de uma lógica desconstrutiva, também presente na experiência escolar das crianças.

ABSTRACT

This qualitative study-case research investigates the way the school interferes in the gender subjectivity development of pre-school children age 5 and 6. It interpretes the gender subtext present in the messages produced by the children in their everyday school practice. It intends to identify the gender logics underlying school practices by making use of the *habitus* concept in order to explain the way the children incorporate these logics. The empirical data were collected through observations, video recording, interviews and documental analyzis. In order to analyze the content, there have been constructed, as categories, the binary logic, the deconstructivist logic, and the dimentions of the school experience represented by the proxemics structure, by the routines, by the way knowledge is presented in the academic books utilized and by the transmission of gender concepts by the teachers. The process of analyzis and interpretation of the findings were organized by crossing these categories. The intention was to get to know the details, clues and signs through the reading of the verbal and non-verbal elements that direct the way in which the subjectivity of the children have been constructed. As a conclusion, there seems to be a tension between the logics, with a tendency to the binary logic. If, on one hand, the school reproduces the binary gender logic, which is hegemonic in our society, on the other, it can take part in the process of transformation of this logic. It can be done by a conscient and intentional interference with a deconstructivist logic, also present in the children shool experience.

1 INTRODUÇÃO

A temática de gênero está cada vez mais presente e de forma explícita em nossa vida cotidiana, fato este evidenciado na mídia. Relacionada ao esporte encontrava-se no jornal Folha de São Paulo, do dia 19 de setembro de 2003, a seguinte manchete: “O XX da questão: Thaís Prioli, 12, ganha na justiça o direito de jogar em time de meninos”. Em reportagem da revista Super Interessante, edição de agosto de 2003, versando sobre a capacidade das mulheres participarem em competições esportivas de “igual para igual” com os homens, afirmava-se que cientificamente não há razões biológicas para a distinção de gênero como atualmente ocorre no esporte. Seguidamente em programas de televisão são tratados assuntos vinculados ao relacionamento entre homens e mulheres e as tensões dele recorrentes. No entanto, o interesse é gerar a cultura de massa, com o consumo do espetáculo e do sensacionalismo que acabam por banalizar a informação. Por isso, ao mesmo tempo em que as constantes alusões às questões de gênero indicam a relevância e contemporaneidade de estudos nessa área, carecem de aprofundamento crítico maior.

O meu interesse pelo estudo das questões de gênero surgiu da experiência no ensino da Educação Física em classes heterogêneas de sexo. Naquele contexto, o trabalho pedagógico refletia a forte distinção de gênero presente nas atividades motoras – os alunos e alunas traziam marcados na sua motricidade os estereótipos sócio-culturais que determinavam atividades específicas para cada sexo – dificultando a prática conjunta e cooperativa entre eles. A partir desta dificuldade procurei compreender melhor os processos que levavam as(os) alunas(os) a terem comportamentos diferenciados. Numa especialização na área da Educação Física escolar pude investigar os estereótipos sexuais nas aulas, apontando para as diferenças e discriminações presentes no processo de dominação masculina representados por uma visão androcêntrica de mundo.

Este foi meu primeiro contato com os estudos no campo de gênero e suas implicações para a escola. Porém, ficou evidente a necessidade de aprofundar as questões estudadas anteriormente, particularmente com respeito a um aspecto que não foi explorado de forma mais específica: os fundamentos que subjazem ao papel da escola no processo de construção de gênero na subjetividade dos/as alunos/as.

O crescimento e a consolidação cada vez maior da temática de gênero no

Brasil é um indício da relevância e da atualidade dos estudos nesta área.

No processo de constituição deste campo, as preocupações iniciais tinham como foco a mulher, objetivando-se dar-lhe maior visibilidade a partir de uma ruptura com o pensamento hegemônico masculino. As mulheres passam a conquistar seus direitos a partir da ação política das pioneiras do feminismo através de questionamentos à idéia de “inferioridade feminina”. O seu pensamento salientou o caráter artificial e arbitrário da desigualdade entre os sexos construídos histórica e socialmente, marcando uma mudança estratégica no vocabulário com a introdução do termo gênero. Os estudos expandiram-se para além das descrições biológicas, demonstrando o caráter social das distinções entre os sexos. O foco voltou-se para a noção relacional em que mulheres e homens são definidos em termos recíprocos e não se poderia compreendê-los por meio de um estudo inteiramente separado, sem deixar de lado as questões políticas e de poder incrustadas nessas relações (SCOTT, 1995, p. 72).

É nesta perspectiva relacional que se desenvolveu o presente trabalho, por meio do qual foram levantados elementos que contribuíram para uma melhor compreensão da natureza do processo escolar de construção de gênero na subjetividade.

As abordagens feitas nos estudos de gênero englobam temas como Escola, Trabalho, Família, Literatura Infanto-juvenil, Política, Papéis Sexuais, Demografia, Estudos da Mulher sobre a ótica da Psicologia, Sociologia, Educação, Direito e Antropologia. (COSTA; BRUSCHINI, 1992, p. 92) No entanto, a área educacional ainda carece de maiores investimentos em estudos numa perspectiva explicativa, relacionados às questões de gênero.

Comparando dois trabalhos feitos nas décadas de 1980 e 1990, Rosemberg (2002) procurou observar as novas formações nos estudos de gênero relacionados à educação. No resultado do balanço evidenciou um pequeno avanço da década de 1990 em relação à anterior. No primeiro estudo detectou-se a falta de pesquisas que tratem de educação e relações de gênero: ficaram a descoberto as pesquisas feitas na perspectiva histórica, e aquelas que focalizam o cotidiano escolar. A análise da produção acadêmica na década de 1990 registrou um aumento dos estudos de gênero na área da história da educação, porém pouco se avançou na área da educação escolar, especialmente em relação à prática social que se dá no interior da escola. “Talvez essa retaguarda ainda pouco estruturada explique, pelo menos em

parte, a pobreza das análises de situação, de agendas e de metas a serem atingidas no plano das políticas educacionais sob a ótica da igualdade de oportunidades de gênero” (ROSEMBERG, 2001, p.57).

São poucos, também, os estudos que se preocupam em observar as interfaces entre as temáticas de gênero e infância. Segundo ROSEMBERG, “A condição da criança parece não ter mobilizado, ainda (ou muito pouco), a produção acadêmica nacional sobre educação. (...) Raríssimos estudos parecem ter ido à busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional” (2001, p. 61).

A presente investigação tem interesse em ampliar os estudos relativos à prática social que se dá no interior da escola, procurando ocupar as lacunas referentes à falta de pesquisas educacionais sobre relações de gênero relacionadas à infância. O estudo se preocupa particularmente com a construção de gênero na subjetividade das crianças na fase de escolarização da educação infantil.

A importância de se estudar os mecanismos da escola relacionados à construção de gênero na subjetividade de meninos e meninas está no princípio do entendimento das estruturas que fundamentam as desigualdades no âmbito micro-social e colocam em evidência a dominação masculina. O primeiro passo para buscar alternativas de transformação nas formas de relações desiguais – sejam elas de gênero, de classe social, de etnia, de orientação sexual – que levam à discriminação e ao preconceito, é a conscientização a respeito desses mecanismos estruturais, bem como a percepção de quais são os espaços de ação dos sujeitos nesse processo.

Para as/os professoras/professores é de suma importância conhecer, de forma crítica, as diferentes influências da escola no processo de construção do gênero na subjetividade de seus/suas alunos/alunas. Neste sentido, resignificar suas concepções e ações pedagógicas, é um passo importante para ajudar as crianças a construir visões de mundo libertas de preconceitos e discriminações, e abertas para conquistarem igualdade de direitos na diversidade de subjetividades.

Assim sendo, o objeto do processo investigativo configurou-se a partir da seguinte questão:

- **Como a escola interfere na construção do gênero na subjetividade de meninos e meninas pré-escolares com idade entre 5 e 6 anos?**

Responder a esta questão central passa necessariamente pela formulação

de outras questões complementares, tais como: Quais as lógicas de gênero expressas na experiência escolar cotidiana? Quais as implicações dessas lógicas na construção de gênero na subjetividade infantil?

Emergem destas questões os três elementos centrais da investigação, quais sejam, o gênero, a infância e a escola. É no entrelaçamento destes que se buscou entender as influências da escolarização na construção de gênero nas subjetividades das crianças.

Para tanto, o estudo teve como propósito fazer a leitura do subtexto de gênero presente nas mensagens produzidas pela experiência escolar cotidiana das crianças; mais especificamente, procurou detectar as lógicas de gênero subjacentes às práticas escolares e indícios de sua interferência na construção da subjetividade de meninas e meninos pré-escolares com idade entre 5 e 6 anos.

O propósito do primeiro capítulo foi levantar o referencial teórico pertinente para se fazer os nexos entre as temáticas principais que sustentam o trabalho investigativo, quais sejam, a experiência escolar cotidiana e a construção de gênero na subjetividade infantil. Nesse sentido, a preocupação central foi estabelecer o conceito de *habitus* como mediador do processo de incorporação pelas crianças das lógicas de gênero expressas pela experiência escolar. Este conceito foi desenvolvido a partir da perspectiva de P. Bourdieu, fazendo-se o contraponto com interpretações de M. Setton e B. Lahire. Foi necessário levantar as diferentes perspectivas pelas quais o gênero pode ser focado. Nesta busca teórica foram fundamentais o encontro e diálogo com autoras como Scott, Louro, Costa e Bordo, sendo possível estabelecer a presença de diferentes lógicas na forma como o gênero pode ser interpretado. O conceito de experiência escolar cotidiana pode ser mais bem entendido a partir dos estudos de A. Heller e E. Rockwell. Com elas foi possível entender o conceito de cotidiano e reconhecer as diferentes dimensões da experiência escolar, procurando deslindar as expressões de gênero presentes na sua estrutura, nas suas rotinas, na forma de apresentação do conhecimento através do livro didático e na visão de mundo das professoras.

O segundo capítulo voltou-se para a descrição do percurso metodológico do estudo, procurando configurar o observável no campo empírico através de seus nexos com o quadro conceitual. Esta trajetória metodológica foi se estabelecendo num constante ir e vir da construção teórica ao campo empírico, procurando-se fazer as correlações necessárias para responder às questões postas e alcançar os

objetivos estabelecidos. Para tanto, foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa de estudo de casos, contando também com os elementos quantitativos que contribuíram para estruturar a construção, apresentação e análise dos dados. Nesse processo, um momento metodologicamente importante foi relacionar a leitura das expressões de gênero, principalmente na estrutura e nas rotinas da experiência escolar, à decodificação de uma linguagem não-verbal proxêmica. Com a ajuda de Eduard T. Hall, precursor dos estudos da linguagem não-verbal proxêmica, foi possível fazer a leitura e compreensão de como a organização e os usos dos espaços da escola, sutilmente, interferem na construção de gênero na subjetividade das crianças. A linguagem proxêmica diz respeito ao uso social dos espaços: na forma como eles se organizam, transmitem-se várias mensagens de gênero através de suas estruturas rígidas e semi-rígidas, e dos contatos que se estabelecem em distâncias próximas e afastadas entre as pessoas.

No terceiro capítulo foram feitas as análises e discussões dos resultados do trabalho de campo, procurando-se responder às questões e aos objetivos propostos. Portanto, foram divididos os tópicos a partir das grandes categorias investigadas, quais sejam, a estrutura proxêmica da experiência escolar, as rotinas da experiência escolar, a apresentação do conhecimento do livro didático e as concepções de gênero das professoras.

No quarto capítulo são feitas as considerações finais com algumas conclusões e sugestões decorrentes da pesquisa.

2 O GÊNERO, A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE INFANTIL

A preocupação maior deste estudo está em deslindar os processos pelos quais a escola participa na construção de gênero na subjetividade das crianças em fase de escolarização pré-escolar da educação infantil.

Para tanto se pretende configurar um quadro teórico em que, a partir da ótica desconstrutiva, se possa fazer a crítica das dicotomias e oposições presentes nas formas de visão e divisão do mundo.

A proposição desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 1997, p.31).

O enfoque pretende desconstruir oposições tais como masculinidade/feminilidade, subjetividade/objetividade, adulto/criança, reprodução/produção, que são arbitrários sócio-histórico-culturais incorporados nos sujeitos e naturalizados por meio dos seus *habitus*.

Desta forma, e para que se estabeleçam as conexões e entrelaçamentos entre gênero, infância e experiência escolar, elegeu-se como elemento integrador o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1999). A noção de *habitus* é pertinente por representar uma mediação entre os aspectos estruturais e subjetivos na orientação das ações dos sujeitos.

Pretende-se levantar as formas de expressão da subjetividade que se constituem no entrelaçamento de uma fase da vida chamada infância, em formas de relações sociais que configuram o masculino e o feminino, definidas pelas características próprias de um determinado espaço institucional que é a escola.

De acordo com Setton, o *habitus* é a subjetividade socializada. Portanto, “(...) deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam” (2001 p. 63). Assim sendo, se torna necessário explicitar de que forma o *habitus* de gênero se configura na escola, entendida como um dos importantes campos onde as subjetividades se constroem.

O conceito de *habitus* é central para este estudo por ser ele o elemento mediador que traduz a maneira como a sociedade se expressa no indivíduo. Na literatura há controvérsias em relação a esse conceito que comporta diferentes

interpretações. Portanto, antes de clarificar o sentido atribuído a ele no presente trabalho, será necessário apontar algumas de suas contradições e convergências.

A idéia de *habitus* tem sua origem na filosofia escolástica. A palavra foi introduzida em linguagem filosófica por Aristóteles para designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem (SETTON, 2002, p.61); para significar uma disposição estável e difícil de ser removida, um estar bem ou mal disposto para com alguma coisa, cuja finalidade seria facilitar a ação dos indivíduos. Nesta perspectiva entendia-se que a disposição estável, contida na idéia de *habitus*, orientava a ação em determinada direção. “Através da repetição, criava-se uma conaturalidade entre sujeito e objeto, de forma que o hábito constituiria uma segunda dimensão do homem, assegurando a realização de uma ação determinada”. (ORTIZ, 2002, p.157).

Bourdieu (1994) vai resgatar a idéia escolástica do *habitus* enquanto um sistema de disposições que se liga à estrutura da subjetividade do indivíduo. O *habitus* seria o sistema das

(...) disposições duráveis e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptados a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem ser o produto da obediência a regras, sendo coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU 1994, p.61).

Em Bourdieu o *habitus* é um “(...) princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 21-2).

Contrapondo-se a Bourdieu, Lahire (1999) afirma que o ator não é socializado por uma única fórmula geradora ou princípio único de todas as práticas. A mais evidente sustentação de sua crítica está nas generalizações abusivas que as diferentes teorias da ação têm feito de seus resultados, principalmente a teoria de Bourdieu. Assim sendo, ao resgatar a noção de *habitus* em Bourdieu, Lahire procura relativizar a universalidade e durabilidade presentes na sua conceituação. Originalmente o *habitus* tem como campo de pertinência sociedades fracamente diferenciadas (pré-industriais e pré-capitalistas) e com baixo grau de objetivação e codificação, não sendo a ferramenta adequada, na forma pensada por Bourdieu, para ser utilizada em análises de sociedades complexas que produzem

necessariamente atores mais diferenciados, confrontando-se com situações heterogêneas, concorrentes e até contraditórias do ponto de vista da socialização que desenvolvem. Portanto, o ator é socializado numa pluralidade de mundos sociais, com princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios.

Setton faz uma interpretação do conceito de *habitus* que pode ser entendida como uma síntese entre as posições de Bourdieu e de Lahire. Para ela o *habitus* é compreendido como

(...) um sistema flexível de disposições, não apenas visto como sedimentação de um passado incorporado em instituições sociais tradicionais, mas um sistema de esquemas em construção, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno; *habitus* como produto de relações dialéticas entre a exterioridade e uma interioridade; *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre o indivíduo e a sociedade, ambos em processo de transformação (2002, p. 69).

Essa interpretação aproxima-se da noção pretendida por este estudo. Assim sendo compreende-se *habitus* como um sistema de disposições, esquemas de ação que, apesar de terem sido incorporados no passado, são passíveis de mudança e transformação pelo processo de socialização presente em diferentes contextos, entre eles o cotidiano escolar.

Para compreender como se configura o *habitus* de gênero, é importante deslindar os elementos constitutivos do campo de estudos de gênero. Este é o propósito dos tópicos desenvolvidos a seguir.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO *HABITUS* DE GÊNERO

Nos estudos de gênero, as perspectivas teóricas apresentam-se caracterizadas por diferentes lógicas nas formas de conceber o objeto. Um primeiro aspecto a ser abordado aponta para a necessidade de explicitar quais os sentidos/significados contidos no conceito e quais as implicações dos seus diferentes usos, pois, existem vários caminhos e metodologias, muitas vezes contraditórias, nos estudos de gênero (LOURO, 1995 p.102).

Portanto, se torna indispensável compreender os pressupostos que subjazem às conceituações de gênero para situar e justificar o enfoque escolhido para este estudo.

O gênero pode ser considerado como um conceito recente. Tem sua origem a partir das práticas políticas que marcam o percurso de alguns movimentos sociais de contestações das décadas de 1960/70, sobretudo, o feminista. “Nessa época, no

Brasil e internacionalmente, a presença feminina é maciça nas manifestações estudantis, no movimento operário, nas lutas políticas e sociais”.(idem, p. 102).

No bojo da chamada “segunda onda” do feminismo surgem preocupações com construções teóricas que se somam aos movimentos sociais e políticos. As militantes feministas que participam do mundo acadêmico iniciam nas universidades os estudos da mulher, fazendo questionamentos e críticas aos discursos tradicionais, pautados numa visão androcêntrica do mundo, salientando-se, portanto, o caráter eminentemente político presente nesses estudos.

Sem ainda utilizar o termo gênero, os primeiros estudos da mulher, apesar de diferentes perspectivas analíticas, tinham em comum a preocupação central de denunciar e criticar o caráter opressivo presente no processo de “invisibilização” da mulher. (SCOTT, 1995 p. 76) A partir principalmente de Simone de Beauvoir (ADELMAN, 2003) passa-se de uma visão da mulher como o “grande Outro” da norma geral masculina que está na base da elaboração das regras sociais, para uma visão que procura dar visibilidade à mulher enquanto sujeito social e histórico. Através desta ruptura epistemológica, ainda em forma de denúncia ao “eterno feminino” – a forma como os homens constroem a feminilidade de acordo com os seus referenciais masculinos (KEHL, 1998) – procurava-se, além de desvendar a opressão das mulheres, demonstrar que a abordagem dessas questões poderia contribuir de forma efetiva para o entendimento das relações sociais concretas. “Assim, os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços” (LOURO, 1997, p.17-8).

A utilização do termo gênero surge da necessidade de se fazer contraposição a abordagens essencialistas que argumentavam e justificavam (e ainda hoje argumentam e justificam) uma visão “naturalizada” determinante de desigualdades sociais entre homens e mulheres. “No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (idem, 1997 p.15). Inicia-se, então, a utilização do termo gênero referindo-se à construção social e histórica dos sexos, acentuado o caráter social das distinções baseadas no sexo.

(...) gênero não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito masculino ou feminino. Uma decorrência imediata para o trabalho prático: agora não se trata mais de focalizar apenas as mulheres como objeto de estudo, mas sim os processos de formação da feminilidade e da masculinidade, ou os sujeitos femininos e masculinos. O conceito parece acenar também imediatamente para a idéia de relação; os sujeitos se produzem em relação e na relação. Entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social, e portanto histórica, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. A idéia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade essas concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc; além disso implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo (SCOTT, 1995, p.75).

Inicialmente a utilização do termo gênero recebeu manifestações contraditórias: de um lado, sofreu críticas por favorecer o ocultamento do termo mulheres se afastando do caráter político representado de forma explícita pelo movimento feminista, de outro, foi considerado estratégico como uma ancoragem teórica, "... no sentido de tentar contribuir para a legitimação dos estudos sobre a mulher, conferindo-lhes um caráter mais acadêmico e menos militante". (LOURO, 1995, p. 103).

O termo gênero passou a ser amplamente utilizado nas pesquisas consolidando-se pela sua potencialidade como ferramenta teórica de análise, pois nele se inscrevem de forma interdependente o biológico, o social, a cultura e a natureza. Desta forma, o conceito buscava contrapor-se a todos/as que apoiavam suas análises, não em uma essência feminina ou masculina (natural, universal ou imutável), mas nos processos de construção ou formação, histórica, lingüística e socialmente determinada, portanto, múltiplos e plurais (idem, p.103).

A inserção desta nova categoria dentro da teoria social representa uma mudança na forma como outras categorias são pensadas, tais como trabalho, consumo, a dicotomia público/privado, a pessoa, o sujeito, a ação social, a razão, o desejo, entre outras. (ADELMAN, 2003, p.26).

Assim sendo, evidencia-se que a opção pelo uso do termo gênero não significa uma simples mudança de roupagem, mas sim, uma ruptura epistemológica importante que agrega estudos em outra(s) perspectiva(s) teórica(s).

2.2 AS LÓGICAS DE GÊNERO: Das Dicotomias Rígidas às Pluralidades Flexíveis

São diversas as perspectivas teóricas pelas quais o gênero foi e é conceitualizado, portanto, se torna necessário apontar quais são elas e definir qual o

enfoque escolhido nesse estudo para interpretação dos processos escolares de expressão das relações de gênero na infância.

SCOTT (1995, p. 75), ao discutir o conceito de gênero, sugere que as abordagens teóricas utilizadas podem ser classificadas em duas categorias distintas: as descritivas e as explicativas.

A preocupação maior dos enfoques descritivos é revelar a existência de fenômenos ou realidades, sem interpretá-los, explicá-los ou atribuir-lhes uma causa. No seu uso descritivo o gênero é tido como sinônimo de mulheres e está associado ao estudo das coisas relativas à mulher. A mudança apontada pelos estudos descritivos é aquela na qual ocorre uma ruptura crítica no discurso masculino sobre as mulheres, passando elas próprias a descreverem os processos de sua invisibilização histórica. As descrições, no entanto, servem mais para delimitar um novo terreno de pesquisas, focando temas de áreas afins às mulheres, tais como a família, crianças e ideologias de gênero, não salientando aspectos de política e poder que envolvem as relações entre os sexos.

No seu uso explicativo a abordagem é de ordem causal, isto é, procura-se teorizar sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando-se compreender como e por que eles assumem as formas que têm. Os enfoques explicativos surgem como um passo adiante nos estudos de gênero, procurando superar as limitações das abordagens descritivas. No entanto, apesar da mudança de perspectiva ser positiva, muitos problemas emergiram. “O resultado foi muito eclético: empréstimos parciais que enfraqueceram o poder analítico de uma teoria particular ou, pior, que empregam seus preceitos sem ter consciência de suas implicações; (...)”.(idem p.76)

Na busca das(os) teóricas(os) feministas para encontrar formulações explicativas para o conceito de gênero, são empregadas diversas abordagens. Assim sendo, COSTA (1994) vai fazer um estudo crítico a partir de uma ótica desconstrutiva, na qual a polaridade de gênero é problematizada. Sua tentativa foi desvelar o subtexto na conceitualização de gênero presente em grande parte dos estudos realizados no campo da linguagem e gênero. Procura mostrar como as mudanças que ocorrem nos usos do conceito de gênero vêm influenciando de maneiras distintas e significativas os paradigmas para interpretação tanto das práticas sociais quanto dos discursos culturais. Sinteticamente serão apresentadas diferentes lógicas interpretativas do termo gênero, procurando-se enfocar as

características e limitações apontadas pela autora em cada uma delas.

2.2.1 A Lógica Binária

A lógica binária caracteriza-se pelo caráter permanente, fixo e dicotômico com que se faz análises e compreensão a respeito dos gêneros. Tem sua origem nos princípios fundantes do pensamento ocidental expressados pela ordenação e hierarquização de pares de opostos. Homens e mulheres são tidos como pólos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. (LOURO, 1997.).

2.2.1.1 A lógica da diferença sexual

O conceito de gênero, tido como variável binária, está acentado no paradigma da diferença sexual, amparado nas correlações estatísticas entre o gênero e determinadas características que diferenciam homens e mulheres. Como limite a esta abordagem, levanta-se a falta de evidência estatística significativa nas diferenças encontradas nos comportamentos social e cognitivo de homens e mulheres. As explicações do campo de investigação se dão em termos de dicotomias rígidas, ao invés de complexidades e/ou contradições, limitando os significados que o gênero carrega e adquire no dia-a-dia das interações. A crítica se dá, principalmente, pela sua vinculação ao positivismo: a confiança teórica numa conceitualização estática e dualista de gênero, que, por sua vez, está profundamente incrustada numa mistura de pressuposições biológicas e culturais sobre categorias sexuais. Isso obscurece os mecanismos sociais e estruturais que ao mesmo tempo impõem e abalam as divisões e os limites entre homens e mulheres.

2.2.1.2 A lógica dos papéis sexuais

O gênero é concebido em relação aos papéis dicotomizados que os indivíduos assumem na sociedade. Tem sido usado para analisar as diferenças entre posições sociais das mulheres e homens, bem como, para explicar como ambos são moldados para tais posições.

Apesar de significar avanço em relação ao paradigma da diferença sexual – já que analisa o gênero enquanto a assunção de papéis institucionais e sociais específicos e não como uma característica intrínseca à biologia dos indivíduos – a terminologia dos papéis não é de muito auxílio na compreensão do gênero devido, principalmente, a alguns aspectos: (a) a conexão entre gênero e poder fica fora da análise; a metáfora dos papéis infiltra percepções e termina por equacionar o papel feminino com papéis mais específicos de mãe e esposa, obscurecendo a questão sobre o efeito do gênero sobre papéis mais específicos; (b) não favorece um relato adequado da mudança social; a mudança é vista como algo que acontece para os papéis de cada gênero, não como algo que surge de dentro das relações entre os gêneros. (c) a ideologia dos papéis masculinos e femininos obscurece as práticas material e social opressivas que sustentam distinções rígidas entre homens e mulheres; ao enfatizar dualismos, essa teoria desvia a atenção da complexidade das relações sociais; a abordagem dos papéis oferece uma visão abstrata das diferenças entre os sexos e suas situações, não uma visão concreta das relações entre ambos.

2.2.1.3 A lógica psicológica da androginia

O gênero é conceituado como uma orientação ou força da personalidade. A androginia seria vista através de um instrumento que considera o gênero num continuum, e não numa dicotomia, cujas diferenças se constituiriam mais em graus do que em oposições: o andrógino exibe traços masculinos e femininos.

Passou-se a questionar a validade conceitual desta abordagem, pois a escala utilizada não é capaz de determinar o que exatamente está sendo mensurado, nem o que significa.

A escala da androgenia faz do comportamento uma qualidade de gênero auto-referente, de acordo com um modelo rígido de masculinidade/feminilidade que, por sua vez, está profundamente enraizado em expectativas estereotipadas do masculino e do feminino.

Apesar do fato de que a meninos e meninas, a homens e mulheres são ensinados diferentes padrões de comportamento, rotular um conjunto como sendo masculino e outro como feminino é obscurecer nossa apreciação de sua capacidade de ensinar e de se modificar.

Nesta abordagem exclui-se a dimensão política da constituição do gênero

como prática discursiva e também minimizam-se considerações sociológicas que buscam explicar como diferenças de gênero são criadas e mantidas pelas próprias relações de gênero.

2.2.1.4 A lógica dos sistemas sócio-culturais

Nesse marco teórico o gênero é visto como dois sistemas incomensuráveis. A diferença se torna um conceito chave para significar que as mulheres têm uma voz, uma psicologia e experiências de amor diferentes.

Mulheres e homens vêm de diferentes subculturas sociolingüísticas - baseadas em uma extensa separação nas redes de meninos e meninas na infância – em que, a despeito do acesso ao mesmo sistema de linguagem geral, aprendem diferentes regras para interação, diferentes modos de discurso e diferentes direitos e deveres de falar e ouvir; quando tentam se comunicar uns com os outros, mesmo em termos iguais, geralmente não são bem sucedidos.

Alega-se que o fato do discurso das mulheres ter sido caracterizado como ausente de poder, ineficaz e incerto, somente revela as maneiras pelas quais os grupos dominantes dos homens distorceram e silenciaram as expressões de um modelo alternativo das mulheres para o mundo.

A crítica que se faz a essa perspectiva teórica repousa no fato de que o discurso sobre “mundos separados” põe demasiada ênfase na diferença, negligenciando as importantes semelhanças entre os seres humanos. Pressupõe-se que só existe “uma voz culta feminina” homogênea. Negligencia-se o fato de que pelo cruzamento de gênero com outras categorias de estratificação, como por exemplo, classe, raça e etnicidade, e com dimensões da sexualidade como, homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade e transsexualidade, somente é possível falar de uma multiplicidade e diversidade de vozes femininas e masculinas, revelando também as desigualdades intragêneros.

A diferença pode agir para obscurecer a dominação, para implicar numa assimetria neutra. A celebração da diferença falha em desafiar e transformar dualidades e contrastes presentes nas práticas institucionais que construíram o gênero em diferença hierárquica, ou seja, o gênero para a mulher sendo experimentado como desigualdade, opressão e inferioridade internalizada.

2.2.2 A Lógica Desconstrutiva

O enfoque de uma lógica relacional é o mais rico e que pode alcançar melhores resultados nos estudos de gênero. Seu ponto de partida não é o indivíduo e nem seus papéis sociais, mas o sistema social de relacionamentos dentro do qual os sujeitos se situam.

Nessa abordagem pode-se desenvolver uma concepção dinâmica de masculinidades e feminilidades como estrutura de relações sociais cujos significados são dados pelo sistema de sexo/gênero da formação social em questão. Essa perspectiva evita explicações universais de gênero e seu potencial de análise pode focalizar a relação dos indivíduos com os meios de produção e reprodução, suas experiências particulares de gênero em conjunturas e períodos históricos específicos e as representações ideológicas de gênero no discurso público.

A partir da abordagem das práticas de gênero pode-se conceber uma pluralidade de masculinidades e feminilidades, em oposição a uma visão de homens e mulheres como dois blocos homogêneos e indiferenciados entre si. Abordar o gênero nessa perspectiva das experiências sociais do cotidiano dos sujeitos, analisando seus contextos de interação, abre possibilidades para entender como os gêneros são forjados e como as diferenças de gênero são construídas ou minadas, dependendo das articulações entre os múltiplos vértices de identidade no campo das práticas diárias.

2.2.2.1 Debates feministas e a construção uma outra lógica

A grande virada nos estudos foi a utilização relacional do termo gênero. Essa abordagem oferece uma visão de configurações de gênero múltiplas, heterogêneas e flexíveis. Segundo Costa, nesta perspectiva as estruturas de poder são evidenciadas, enfatizando conceitos como processo, contexto e estruturas sociais.(1994, p. 162).

Nessa trajetória, pelas diferentes perspectivas lógicas, evidenciam-se as disputas teóricas dentro do pensamento feminista. Porém, como salienta Costa (op. cit.), não há intenção de se chegar a consensos, pois politicamente significaria o término da conversação no campo (idem, p.163).

A presente situação é reflexo do debate em andamento entre modernismo e pós-modernismo: de um lado a necessidade do pensamento moderno de prover fundamentos universais para o conhecimento, de impor ordem e estrutura ao mundo, e por outro lado o reconhecimento do enfoque pós-moderno da particularidade de todos os modos de pensamento.

O pensamento moderno foi e é marcado pelos princípios de visão e divisão do mundo representados por pares de opostos que orientam e influenciam os julgamentos, percepções e ações das pessoas. As oposições binárias são pares dicotômicos presentes na sociedade, construídas histórica e culturalmente, porém são percebidas como naturais, como se fizessem parte da “ordem das coisas”. São diversos os pares de opostos que acabam se relacionando dentro de uma lógica rígida que polariza e radicaliza as diferenças e as oposições. Assim, tem-se um verdadeiro sistema de oposições tais como: alto/baixo, ativo/passivo, opressor/oprimido, dominante/dominado, que se associam à oposição masculino/feminino. A dicotomia marca a separação, a diferença e ao mesmo tempo determina o primeiro elemento como superior.

Uma das características do pensamento pós-moderno é justamente o forte questionamento e crítica à lógica dicotômica presente nas oposições. Sua proposta é de que se faça uma desconstrução da lógica instituída.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos que é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras. (LOURO, 1997 p.32)

Talvez a consequência mais positiva e significativa da desconstrução dessa oposição binária seja a abertura para que se possa compreender e incluir as diferentes formas de masculinidade e feminilidade construídas socialmente. “Mulheres e homens que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como ‘verdadeiras/verdadeiros’ mulheres e homens, fazem a crítica a esta estreita concepção binária” (idem, p.34). Portanto, paradoxalmente falando, a desconstrução da lógica da oposição binária implica a construção de uma outra lógica, plural.

Segundo Adelman, a teoria feminista contemporânea tornou-se um campo

de produção heterogênea, comportando diversas influências como a psicanálise freudiana e lacaniana, a obra de Foucault, e a perspectiva pós-marxista. Nesta complexidade teórica compõe-se a virada pós-moderna na visão da cultura como aspecto estruturante, e não derivado, da vida social (2003, p. 24). Desta forma, associadas ao pensamento pós-moderno, pode-se verificar diferentes correntes feministas como as pós-marxistas e as pós-estruturalistas.

De acordo com Costa (1994), algumas feministas pós-marxistas utilizam a ética comunicativa de Habermas, defendendo a possibilidade de um encontro moral e dialógico entre homens e mulheres em que cada parte reconheça a outra, a dignidade e o valor de cada um/uma, o outro generalizado em sua concretude, em suas necessidades, emoções e afetos. O foco da crítica é a moral do ideal moderno masculino de autonomia que é definido em termos de exclusão do outro.

As pós-estruturalistas, ao contrário do que se poderia imaginar, não assumem os pressupostos do pós-estruturalismo de forma direta e imediata, fazem aproximações a esse pensamento em aspectos como a rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, na desconstrução dos termos da diferença sexual, acenando para um poder plural.(LOURO, 1995, p.112)

A linha comum que une as duas perspectivas, a pós-marxista e a pós-estruturalista, está na visão do outro não como limite, mas constituindo promessas de nosso próprio ser. (COSTA, 1994, p.166)

Entretanto, essas idéias estão sendo construídas e contestadas numa arena de debates em que podem ser encontradas tensões e ambivalências entre correntes diferentes e até mesmo dentro de uma mesma abordagem.

Estas discussões representam, de acordo com Adelman, o debate mais importante da atualidade. As duas perspectivas

(...) compartilham de princípios 'construcionistas' pelo menos num sentido minimalista, isto é, de trabalhar pela des-naturalização da nossa noção de gênero e pela compreensão de suas formas historicamente construídas. Embora o confronto entre estas duas perspectivas tenha produzido polêmicas importantes (que vemos por exemplo no argumento de Susan Bordo contra o 'ceticismo de gênero' que ela percebe em algumas teóricas pós-modernas, e também na resposta de Judith Butler a alguns dos seus críticos, que sua teoria pós-moderna sobre o gênero como 'performance' não pressupõe a negação da materialidade dos corpos), existe também a possibilidade de ver as duas perspectivas não como oposições mutuamente excludentes senão como duas tendências contraditórias do nosso momento social, onde as relações de gênero/poder (e a dominação masculina que faz parte delas) são reproduzidas e contestadas, defendidas, subvertidas e 're-significadas', num cenário social mais instável e dinâmico do que nunca (2003, p. 25).

Assim sendo, e entendendo os gêneros como pluralidades flexíveis, é possível estabelecer um eixo crítico para análise das lógicas de gênero expressadas

na estrutura escolar e de como elas interferem na construção da subjetividade das crianças. Nesse sentido, a abordagem desconstrutiva das oposições binárias se torna uma estratégia interessante e fértil. No entanto, é necessário estar alerta para alguns cuidados na sua utilização.

2.2.2.2 Processos de desconstrução: limites e possibilidades

“Desconstruir, enquanto noção pós-moderna por excelência, recebeu o significado de provocar uma ruptura em algo que parecia unificado” (VAITSMAN, 1994, p. 38).

Neste sentido, o processo de desconstrução das oposições entre masculinidades e feminilidades é uma das grandes contribuições que algumas teóricas do feminismo conseguem incorporar do pós-estruturalismo, para que se realize a luta pela mudança social. Questionar as oposições binárias, como já foi mencionado anteriormente, implica a construção de uma outra lógica de percepção e representação das subjetividades em que se leva em consideração a pluralidade e complexidade nas formas de expressão de raça, etnia, classe, orientação sexual e de gênero.

As estratégias desconstrutivas ajudam a aguçar o olhar sobre algumas polaridades, no sentido de superar ou rejeitar o caráter fixo e permanente das oposições. Como consequência pode haver um processo de deslocamento e reversão dos termos da oposição, demonstrando que um pólo está presente no outro. Nessa perspectiva, homens e mulheres não são vistos como essências ou identidades fixas, se reconhecem as diferenças no interior de cada pólo.

Não há dúvidas a respeito das possibilidades de análise que se abrem com a utilização do processo desconstrutivo por parte de algumas feministas. Isto fica bastante evidente na descrição de Louro (1995) a respeito da aplicação que Johan Scott faz do procedimento desconstrutivo sobre um dos mais importantes dilemas do pensamento feminista: o conflito entre igualdadexdiferença.

O que Scott vai fazer é, inicialmente, demonstrar que essa dicotomia cria uma escolha impossível. Ela lembra que não se pode desistir da ‘diferença’, já que foi uma das mais importantes e criativas ferramentas analíticas do feminismo, nem tampouco desistir da igualdade, na medida em que nos referimos a princípios de ordem política. Há que romper com a necessidade de pensar e agir forçosamente dentro dessas categorias tais como são dadas. Conforme ela argumenta, a noção política de igualdade pressupõe a diferença, já que não teria sentido buscar ou reivindicar igualdade para sujeitos que fossem idênticos, ou os mesmos. O igualitarismo então, ‘pressupõe um acordo social para considerar pessoas

obviamente diferentes como equivalentes (não idênticas) em relação a um dado propósito (1995, p.116).

No entanto, como nos alerta Vaitsman (op. cit), a heterogeneidade como absoluto e o repúdio às análises teóricas sobre macroestruturas sociais que institucionalizam a desigualdade são limitações presentes no pensamento pós-moderno.

Embora na sociedade contemporânea as identidades sejam complexas e fragmentadas e sua análise não possa basear-se em categorias gerais como classe ou gênero, por exemplo, que de fato não dão conta da multiplicidade dos determinantes das identidades sociais, elas não devem ser excluídas da análise. Constituem pontos de referência para se estabelecer vínculos entre narrativas locais, os problemas contextuais e as transformações macro-históricas. (1994, p.40).

Nesta mesma direção de ambivalência para com pensamento pós-moderno, Bordo ressalta o seu incômodo em capturar a heterogeneidade nas leituras, em buscar continuamente a diferença por si mesma e ser guiado pelas puras possibilidades de interpretação em detrimento de uma visão mais concreta a partir dos corpos. Ela chama de “fantasia da vista de todas as partes” (2001, p.76).

2.3 RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E A SUBJETIVIDADE INFANTIL

São raros os estudos que colocam gênero e infância como objeto de investigação. Louro chama a atenção para o fato de que a teoria feminista tem tido preferencialmente como referência de gênero homens e mulheres adultas, não levando em consideração, de forma mais efetiva, a infância como um fator que atravessa e divide os gêneros (1995, p.127).

As interseções entre gênero e infância são particularmente pertinentes para se fazer análises desconstrutivas, pois ambas as categorias sofrem reduções quando abordadas pela ótica binária fixa.

Assim como o gênero está para uma visão androcêntrica do mundo a infância está para uma visão adultocêntrica, ou seja, a criança é vista como incompleta incapaz e dependente, sendo sempre um vir-a-ser-adulto. A história da criança é de desqualificação, isto é, ela não tem fala legítima na ordem discursiva e é destituída de razão. No entanto, os estudos e resultados de pesquisas contemporâneas sobre a criança vêem-na como produtora de cultura, portadora de história e capaz de múltiplas relações desde sua concepção, interferindo na dinâmica familiar mesmo antes de seu nascimento.

Segundo Abramowicz, a criança e a infância vêm sendo compreendidas, ao mesmo tempo, como algo que deve ser preservado das ameaças e também passa a ser ameaçador, como sendo ora pura e ora pecadora. Assim sendo, a produção da infância se deu sempre a partir de uma lógica binária que necessariamente deveria ser ultrapassada por uma visão de composição e configuração em que se abarca a idéia de uma pluralidade de infâncias.(2003, p.16).

A infância é uma construção social, portanto é variável e não pode ser inteiramente separada de outros marcadores da subjetividade tais como gênero, classe social, raça, etnia, orientação sexual, religião, etc. Assim sendo, as crianças devem ser estudadas como atores na conjunção de sua vida social e da vida que as rodeia (MONTANDON, 2003, p.51).

A partir de uma perspectiva sociológica, compreendendo as literaturas de língua inglesa com Montandon (2003) e francesa com Sirota (2003), pôde-se levantar alguns pontos comuns entre as duas autoras sobre a infância. Sendo a infância uma construção social ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância vista como um fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural e universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades. Aqui se pode fazer uma aproximação entre as categorias de infância e gênero, pois também o gênero é uma construção social, portanto, não deve ser visto como natural ou universal, sendo mais um elemento estrutural e cultural da sociedade e da subjetividade.

A desnaturalização da infância, sem contudo negar a imaturidade biológica, enfatiza, assim como também o gênero, a variabilidade dos modos de construção tanto na dimensão diacrônica como sincrônica e reintroduz o objeto infância como objeto ordinário da análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a este período da vida. A infância é, pois, considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade.

As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente seres em devir. A não ser que seja um devir-criança, no sentido que lhe dá Abramowicz, com a capacidade de transpor barreiras e fronteiras entre o individual e o coletivo, o humano e o inumano. Devir aqui entendido como movimento, processo, trajetos, como forças intensivas. (2003 p.18)

A infância se situa, pois, como uma das idades da vida que necessita de exploração específica. Na visão de Sayão, este é o maior desafio político e teórico-metodológico atual em que se torna premente a superação do adultocentrismo. Tudo que sabemos sobre as crianças são conhecimentos adultos gerados em sistemas que formam os modos dominantes ou hegemônicos de conduzir a infância. “Se faz urgente conhecer os saberes que as crianças possuem por si próprias, os saberes das próprias crianças”.(2003. p. 70) Os saberes que são construídos nas suas práticas sociais, e em boa parte, nas práticas escolares.

Sayão procura fazer relações entre as categorias de gênero e infância indagando-se como ambas podem ser ampliadas num estudo articulado. Uma primeira resposta seria a superação de uma visão abstrata de criança a partir do gênero: “crianças” são, concretamente plurais, meninos e meninas que são negros/as, brancos/as. (2003, p.83).

O que se percebe nos enfoques contemporâneos em relação à infância e ao gênero é o processo, comum às duas categorias, de desconstrução das oposições binárias masculino/feminino, adulto/criança. A lógica desconstrutiva permite que se possa junto com as crianças “relativizar nossas categorias fechadas, abrindo-nos para a possibilidade de pensar que somos sujeitos femininos ‘e’ masculinos; que o público ‘é’ privado; que o privado ‘é’ político; que o forte também ‘é’ fraco e tudo isso está ‘incorporado’ de alguma forma em todos/as nós”.(idem, 2003, p.84).

Pra finalizar essas reflexões cabe a síntese feita por Sayão a respeito da articulação entre gênero e infância:

Não basta dizer para as crianças que é possível que meninos brinquem de boneca ou meninas de carrinho; com isto, estaremos oportunizando relações mais solidárias ou menos hierárquicas quanto ao gênero, o que é importante, mas ainda é pouco. É preciso entendermos o universo de significações materiais e simbólicas que representam o ‘isto e o aquilo’, brincar ‘disto ou daquilo’, estar ‘aqui e lá’.

Nem pequenas mulheres, nem pequenos homens, mas meninos e meninas que – com a mediação de profissionais que se reconheçam na sua condição social de homens ou mulheres – possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que ‘anti-valores’ como hierarquia, poder, dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e de gênero. (idem, 2003, p.84).

As relações de gênero na infância se configuram nos entrelaçamentos realizados no cotidiano. Portanto, torna-se necessário explicitar os elementos que constituem as regularidades presentes na nossa vida cotidiana de uma forma geral e no contexto escolar de forma mais específica.

2.4 EFEITOS DO GÊNERO NAS RELAÇÕES SOCIAIS E INSTITUCIONAIS

Scott elaborou um esboço do processo de construção das relações de gênero, que também serviria para examinar a classe, a raça, a etnicidade ou qualquer processo social com o propósito de clarificar e especificar como se deve pensar seu efeito nas relações sociais e institucionais (1985, p. 85).

A autora propõe uma definição de gênero composta por duas partes e diversos subconjuntos que, embora inter-relacionados, devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da sua definição repousa numa conexão integral entre duas proposições. Na primeira, o gênero é considerado um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Ela implica em quatro elementos inter-relacionados: (1) os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas e com frequência contraditórias – Eva e Maria como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição cristã ocidental – mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção; (2) conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado de homem e mulher, do masculino e do feminino; (3) as instituições sociais: o sistema de parentesco (família); mercado de trabalho (um mercado de trabalho sexualmente segregado faz parte do processo de construção do gênero); a educação (as instituições de educação somente masculinas, não mistas, ou de co-educação fazem parte do mesmo processo); o sistema político (o sufrágio universal masculino faz parte do processo de construção do gênero); (4) as identidades subjetivas, as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas pelos sujeitos. Na segunda, o gênero é considerado uma forma primária de dar significado às relações de poder. Os conceitos de poder, embora se baseiem no gênero, nem sempre se referem ao gênero em si mesmo. Com frequência, a atenção dada ao gênero não é explícita, mas constitui, não obstante, uma parte crucial da organização da igualdade e da desigualdade.

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do

próprio significado de poder, pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (SCOTT, 1995 p.92).

Assim, para compreender melhor o processo de construção de gênero de forma mais individualizada, como uma dimensão da subjetividade, seria necessária uma visão de conjunto que retratasse a complexidade envolvida nas duas dimensões do conceito de gênero definidas por Scott.

Em vez da busca de origens únicas, temos que pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados. É evidente que isolamos certos problemas para serem estudados e que estes problemas constituem pontos de partida ou entrada para processos complexos. Mas são os processos que devemos ter sempre em mente. (...) devemos buscar não a causalidade geral e universal, mas uma explicação baseada no significado. (...) Para buscar o significado, precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas inter-relações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança. (1995 p. 86)

Para Bordo, o objetivo da crítica cultural feminista é a educação e a compreensão, uma maior consciência do poder, da complexidade e da natureza sistêmica da cultura e das interconectadas redes de seu funcionamento (2001, P.75).

A partir deste momento, e com as questões de gênero mais claras, se torna necessário entender como se processa o entendimento do gênero na escola a partir das diretrizes postas nos referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil.

2.5 O GÊNERO NOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Seria interessante revelar a concepção de gênero presente nos RCNEIs, para esclarecer qual a lógica que o fundamenta. Mesmo sabendo que o documento oficial não reflete a realidade das escolas, é pertinente saber se há neles indícios que apontem para uma visão não polarizada ou dualista em relação aos gêneros.

O que se percebe nos Referenciais que não há uma distinção clara entre os conceitos de sexualidade e gênero. Apesar de que a sexualidade e o gênero estarem proximamente relacionados, um não se confunde com o outro. Exata passagem do referencial gera uma certa confusão:

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência. Antes mesmo do nascimento, os familiares manifestam curiosidade em saber se o bebê será menino ou menina. Já nesse momento começam a construir expectativas

diferentes quanto ao futuro da criança, conforme a representação que é feita do papel do homem e da mulher em seu grupo social. Com o nascimento, as expectativas e os planos tendem a se intensificar e se fazem presentes nas interações cotidianas com a criança, desde a escolha da cor da roupa, passando pelos brinquedos a serem oferecidos, até as atividades e brincadeiras permitidas. Assim, ser homem ou ser mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe, mais do que as características biológicas de um ou outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente. (RCNEI, 1998, p.19-20).

Nota-se nestas descrições que a concepção de gênero presente, apesar de superar a visão biológica dos sexos como definidora das distinções sociais, está fortemente arraigado numa concepção bipolar do ser homem ou ser mulher, não levando em consideração as diversas possibilidades de ser homem e mulher. A perspectiva dos papéis sexuais limita a complexidade e flexibilidade presentes em cada um dos pólos, as diferenças intragênero e as semelhanças entre os gêneros.

Em outro trecho dos referenciais já há orientações em outra direção:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao de mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que o homem não chora e que a mulher não briga. Todavia, mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase de divisão entre meninos e meninas tornar-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados. (RCNEI, 1998, p.42).

Aqui se nota um avanço teórico na maneira de encarar as relações de gênero, no entanto, fica evidente que nenhuma orientação mais específica é dada no sentido de superação das relações estereotipadas. Mesmo na escrita do texto do referencial há uma conotação de gênero que passa sutilmente, quando se referem ao “professor” como masculino universal “invisibilizando” as professoras, que são a grande maioria a trabalhar com essa faixa etária. Falta uma maior explicitação na abertura das possibilidades de exploração de atividades que não remetam ao que é culturalmente construído como “papel do homem” ou “papel da mulher” de forma dicotomizada. As atividades devem ser vividas e experimentadas, exploradas como possibilidades históricas, culturais e sociais pelas quais as crianças devem se apropriar sem que haja nelas conotação de gênero, pois, não há atividade alguma que não possa ser realizada tanto por um quanto por outro gênero indistintamente.

2.6 A LINGUAGEM SILENCIOSA DO *HABITUS* NA ESTRUTURA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

A noção de *habitus* ajuda a compreender como o gênero se individualiza e se incorpora à subjetividade, portanto, interessam de forma mais particular para este trabalho os elementos que contribuam para a leitura dos códigos silenciosos que sutilmente compõem o *habitus* de gênero da experiência escolar das crianças.

Para BOURDIEU, o termo disposição é particularmente pertinente para designar o conceito de *habitus*; “(...) ele exprime o resultado de uma ação organizadora apresentando um sentido próximo de palavras como estrutura; designa uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo) e uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação”. (1999, p.62) Estão associados ao termo *habitus* o conjunto das disposições de normas sociais que regulam as práticas dos sujeitos em ação. Ele se constitui por meio de um trabalho social de nomeação e de inculcação que transforma e inscreve uma identidade social instituída, em uma natureza biológica – é a incorporação da lei social. É desta forma que se pode falar de um *habitus* de gênero que se impõe desde a primeira infância, sendo as crianças objeto de expectativas coletivas muito diferentes segundo seu sexo. (id. ibid. p.48).

As aparências biológicas e os efeitos bem reais produzidos, nos corpos e nos cérebros, por um longo trabalho colectivo de socialização do biológico e de biologização do social conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer surgir uma construção social naturalizada (os ‘gêneros’ (sic) enquanto *habitus* sexuais) como o fundamento natural da divisão arbitrária que está no princípio tanto da realidade como da representação da realidade e que por vezes se impõe à própria investigação. (id. ibid. p.3).

As disposições de gênero podem ser entendidas como esquemas organizados por um sistema de expectativas subjacentes ao comportamento sexualmente tipificado, ou seja, aquele comportamento ou ação considerado como o mais apropriado para um determinado sexo. Desta forma, de acordo com P. Bourdieu, as expectativas “... especificam-se segundo as posições e disposições de cada agente: apresentam-se como coisas a fazer ou não-possíveis de fazer, naturais ou impensáveis, normais ou fora-do-comum, para esta ou aquela categoria, quer dizer em particular para um homem ou para uma mulher (e desta ou daquela condição) (id. ibd., p.49).

Durante a socialização muitos comportamentos se tornam sexualmente tipificados e assumem a forma de estereótipos. Presente em estado objetivado, no mundo social, e em estado incorporado no *habitus* de gênero, o estereótipo funciona

como uma espécie de "sentido de jogo" (*illusio* de Bourdieu) que não requer a necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional. Os estereótipos envolvem expectativas sobre as disposições e comportamentos típicos para os sexos. Alguns exemplos de disposições presentes no *habitus* de gênero alimentados por estereótipos sexuais podem ser encontrados nas descrições de E. Belotti:

(...) não gostamos que as meninas aprendam a assobiar, mas parece-nos natural que um menino o faça. Logo se intervém quando uma menina ri desbragadamente, mas nos parece muito bem que um garotinho assim proceda. (...) Toleramos que um menino se comporte mal à mesa, mas de uma menina esperamos que seja bem educada. Se uma menina não se mostra afetuosa para com as crianças pequenas parece-nos um monstro de maldade; mas de um garotinho esperamos antes que maltrate do que lhes dê carícias e beijos. Se um garotinho arranca um objeto das mãos de outra criança, nós lho impedimos, mas no fundo já esperávamos por isso, mas de uma menina não esperamos de forma alguma. (...) Cobrimos de ridículo um garoto que tem medo, mas nos parece bem normal que uma menina o sinta. (...) Estimulamos um garoto a brincar de soldado, a trepar nas árvores, a fortalecer-se fisicamente, mas não o permitimos à menina que deseje fazer o mesmo. (...) A lista se poderia prolongar indefinidamente. O adulto aplica uma verdadeira seleção automática, no pleno sentido, das intervenções conforme o sexo da criança (BELOTTI, 1987, p.66-7).

É do acordo entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas que se fundamenta a crença na legitimidade da hierarquia sexual, na qual o masculino possui um lugar de ascendência sobre o feminino, o que se configura no estabelecimento/imposição de papéis de gênero. As diferenças de gênero, assim como as de classe e de raça, se objetivam, por meio do *habitus*, nas disposições que os indivíduos possuem em consumir como legítimas as obras que reproduzem uma ordem previamente dada.

O *habitus* de gênero define as características específicas da subjetividade masculina e feminina. Isto pode ser afirmado a partir das palavras de Belotti:

Durante uma visita a uma senhora, mãe de um garotinho e de uma menina quase da mesma idade, pedi ao garoto que me abrisse a garagem para guardar o automóvel e à menina que me trouxesse um copo de leite. Será que eu poderia ter pedido à menina que me abrisse a garagem e ao garoto que me trouxesse o copo de leite? O adulto seleciona as ordens às crianças conforme um código preciso do qual não está de forma alguma consciente mas que corresponde à lei de que as tarefas de maior prestígio, ou ao menos assim consideradas, devem ser atribuídas aos meninos. As duas crianças certamente estavam em condições, tanto uma como a outra, de abrir a garagem ou trazer o copo de leite, mas não foi à toa que se escolheu a tarefa considerada mais 'masculina' para o menino e a considerada mais 'feminina' para a menina. As próprias crianças, provavelmente, não teriam atendido com tanta presteza às ordens, se invertidas, pois elas também por seu turno já se achavam condicionadas a catalogar e reconhecer os encargos pertinentes a um ou a outra conforme o sexo. (id. ibd., p.67)

Assim, os esquemas de pensamento, julgamento e ação que constituem o *habitus* masculino e feminino se expressam em forma de consensos práticos sobre o sentido das práticas. Há, portanto, um código tácito, expressado por índices verbais

e, principalmente não-verbais, que vai configurando a subjetividade dos sujeitos desde a infância em relação ao gênero. Segundo Bourdieu, esses índices só podem ser compreendidos por pessoas que tenham aprendido a ler e decifrar o código(1999, p.29).

Nesse sentido, se faz necessário deslindar os índices não-verbais de expressão do gênero que contribuem para a formação dos *habitus* masculinos e femininos das crianças na escola.

De acordo com Rockwell (1997), as formas de agrupamento e participação das crianças em um espaço/tempo escolar são algumas das figuras que compõem as dimensões da experiência escolar.

Em estudos como os de Thorne (1993), Louro (1997) Souza e Altmann (1998), alerta-se que a organização do espaço escolar e sua utilização por meninos e meninas ocorre de maneiras distintas. As estruturas escolares geram um *habitus* que define, tácita e muitas vezes inconscientemente, quem deve ocupar determinado espaço e com quem deve fazê-lo.

No entanto, o espaço da escola é também caracterizado pela disputa de diferentes lógicas de ação dos sujeitos. Como evidenciaram Souza e Altmann:

Ele é complexo, sutil e marcado por inúmeras resistências individuais e grupais, bem como por profundas contradições. Nesse processo, a tendência conservadora lógica – presente em toda comunidade social para reproduzir comportamentos, valores, idéias, artefatos e relações que são úteis para a própria existência do grupo humano – choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres dessa formação que se mostram desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social (1988, p17.).

As diferentes lógicas que permeiam as estruturas e práticas são incorporadas e expressadas na forma de *habitus*. Essa “linguagem silenciosa”, no sentido empregado por Hall (1994), é um produto das ações dos sujeitos, condicionado pelas estruturas objetivas do seu contexto cultural. Ela comunica mensagens de gênero que podem expressar diferentes lógicas de ação.

De acordo com Louro (1997), no espaço escolar podem estar sutilmente presentes e, tidas como “naturais”, formas distintas de meninos e meninas se movimentarem agrupando-se e ocupando posições diferentes. Parece que os meninos precisam de mais espaço que as meninas e que “naturalmente” preferem atividades ao ar livre. Há uma tendência nos meninos de invadir os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. Este é um longo aprendizado, incorporado na forma de *habitus* de gênero, que vai colocar cada um no seu lugar.

Qual é a lógica de ação que as distinções que estão sendo construídas no espaço escolar em relação ao gênero expressam? Decifrar o código dessa linguagem tácita é fundamental para detectar os *habitus* que estão sendo construídos, e em consequência, conformando as subjetividades dos sujeitos no universo escolar.

Os estudos no campo da comunicação não-verbal têm crescido bastante e trazem contribuições importantes para que se possa decodificar as mensagens de gênero que estão sendo expressas no cotidiano da experiência escolar. Uma das vertentes dos estudos em comunicação não-verbal que procura justamente compreender o significado dessas mensagens presentes nas formas de organização dos espaços foi denominada por E.T. Hall de proxêmica¹. Hall desenvolveu uma semiologia do espaço definindo índices proxêmicos para interpretação de distâncias e posições em relação ao espaço territorial e corporal.

A proxêmica trata dos usos, organização e formas de ocupação dos espaços, nos diferentes ambientes. A delimitação dos espaços, pessoal, grupal ambiental, é determinada pelas características sócio culturais que definem territórios invisíveis que todos ocupam.

No nível proxêmico microcultural situa-se a maior parte das observações proxêmicas; nele pode-se distinguir três aspectos do espaço, conforme este apresente uma organização rígida, semi-rígida e informal.

O espaço de organização rígida compreende aspectos materiais, ao mesmo tempo em que as estruturas ocultas e interiorizadas que regem os deslocamentos do ser humano no planeta, consistindo assim em disposições estruturais inalteráveis em torno de nós. O espaço de organização semi-rígida é o modo como são dispostos os obstáculos móveis. Assim, a maneira como colocamos os nossos objetos, os lugares onde os dispomos depende de modelos microculturais que não são só representativos de amplos grupos culturais, mas também dessas variações que cada indivíduo introduz na sua cultura e que o torna único. Já o espaço de organização informal é o território pessoal em torno de um indivíduo; este espaço determina a

¹ Proxêmica é a linguagem não-verbal composta pelo espaço corporal, espaço territorial e o tempo (GUIRAUD, 1991, p.82) que expressa o uso que o ser humano faz do espaço enquanto produto cultural específico, como a distância mantida entre os participantes de uma interação. Usamos expressões como "manter-se à distância", "guardar distância", "ocupar uma posição de destaque" para explicar o significado da posição e da distância mantida entre as pessoas. Pressupõe regras de ocupação do espaço, de admissão ou repulsão de "estranhos". (idem, p.83)

distância entre indivíduos, ou seja, compreende as distâncias que ocorrem nos contatos com o outro.

Hall (1977, 1994) definiu quatro distâncias desiguais, após estudos com norte-americanos, que podem ser mensuráveis e classificáveis para uma dada situação e que variam de acordo com a cultura.

a) Distância Intima (15 a 50 cm)- Esta distância é reservada a um número limite de pessoas, permite contactos diretos corpo a corpo, bem como perceber uma série de características da outra pessoa, tais como temperatura corporal, odores, respiração... Uma situação radical será a de um transporte público, onde as pessoas são colocadas em relação de proximidade, normalmente, consideradas intimas com estranhos.

b) Distância pessoal (40 cm a 1,2 metros) – é a distância de relacionamento entre amigos mais íntimos e casais, pois permite conversar à vontade. Podemos imaginar esta distância sob a forma de uma pequena esfera protetora. Refere-se mais ou menos à distância do comprimento do braço.

c) Distância Social (70 cm a 4 metros) – esta distância é considerada como o limite do poder sobre outro. Os pormenores do rosto já não são perceptíveis e ninguém se toca. Esta é a distância recomendada e que é útil para se manter contactos pessoais.

d) Distância Pública (4 a 9 metros) – serve quando não nos queremos envolver pessoalmente, situa-se então fora do círculo imediato de referência do indivíduo. Impõe-se geralmente às personalidades oficiais.

O ser humano, tal como os animais, serve-se dos seus sentidos para diferenciar as distâncias e os espaços. A distância escolhida depende das relações interindividuais, dos sentimentos e atividades dos indivíduos envolvidos na situação. Daí a necessidade de se estar atento a estas situações no contexto da formação, dado que a forma como utilizamos o nosso espaço e o dos outros transmite diferentes significados e o modo de relação que pretendemos estabelecer.

A leitura das distâncias e dos arranjos espaciais revela importantes índices não-verbais sobre as relações de gênero e sobre os *habitus* que definem as preferências, gostos, comportamentos e ações das crianças no espaço escolar. Desta forma, o conceito de proxêmica ganha alto relevo para este estudo, principalmente, porque são poucos os trabalhos que se dedicaram a aprofundar

aspectos relacionais de gênero do ponto de vista das distâncias, do posicionamento, das formas de ocupação e usos dos espaços da escola pelas crianças.

2.7 A EXPERIÊNCIA ESCOLAR COTIDIANA

O conceito de experiência escolar cotidiana é central neste estudo. Refere-se às diversas dimensões pelas quais as crianças são integradas e socializadas no espaço escolar. Os fundamentos que se articulam em torno deste conceito serão mais bem explicitados a seguir.

2.7.1 A Vida Cotidiana e o Cotidiano Escolar

Compreendendo a teia humana como um padrão de relações que se estabelece em diferentes pontos entre o macro e o micro social, pode-se lançar mão do conceito de cotidiano para entender como o entrelaçamento se configura nas situações mais imediatas e regulares vivenciadas pelos indivíduos.

Na sua conceituação de vida cotidiana Heller levanta um referencial importante para encontrar detalhes que ajudam a entender melhor a construção do gênero na subjetividade da criança. A vida cotidiana da criança é a vida inteira, isto é, nela participa “com todos os aspectos de sua individualidade. “Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias...” (1990 p.17)

A vida cotidiana é heterogênea em vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. “O amadurecimento do homem (sic) significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (idem, 1990, p.18).

A criança nasce imersa em uma cotidianidade, caracterizada pelo sistema de usos e de expectativas sociais; seu crescimento e aprendizagem buscam gradativamente ir se apropriando e dominando as formas de manipulação das coisas que são imprescindíveis para a vida cotidiana em questão (segurar um copo e a beber no mesmo, utilizar o garfo e a faca etc). Também juntamente com a

apropriação do sistema de usos se evidencia a assimilação do sistema de expectativas que pautam as relações sociais.

Essa assimilação, esse ‘amadurecimento para a cotidianidade, começa sempre ‘por grupos’ (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos face-to-face estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade (por exemplo, que deve levantar e agir por sua conta; ou o modo de cumprimentar, ou ainda como se comportar em determinadas situações, etc.)... (Heller, 1990, p.19).

Desta forma, pode-se inferir que as expectativas sociais ligadas aos papéis sexuais também estão sendo aprendidas na cotidianidade. O cotidiano das crianças na escola de educação infantil caracteriza-se por regularidades que ensinam os papéis típicos a serem assumidos pelos indivíduos do sexo masculino e feminino. O interesse deste estudo está em observar como se constroem esses sistemas de usos e expectativas, elementos constitutivos do habitus, em relação ao gênero, na subjetividade das crianças.

O processo de escolarização se desencadeia na vida cotidiana com características próprias. Neste sentido, Rockwell e Ezpeleta (1989), desenvolvem a noção de cotidiano escolar abrindo possibilidades de um entendimento mais claro do que se faz na escola. “Aproximar-se da escola com a idéia de ‘vida cotidiana’ significa algo mais que ‘chegar a observar’ o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de certa busca e de uma interpretação daquilo que pode ser observado na escola” (1989 p. 21).

Nesta direção histórica, a escola está, a todo o momento, veiculando diferentes concepções de mundo e valores, muitas das vezes de forma implícita, que são aprendidas como “naturais” e não percebidas como uma arbitrariedade cultural. No entanto, “(...) é possível reconstruir o que ocorre diariamente em qualquer ‘parte’ da realidade social, mesmo nos lugares privilegiados pelas visões legitimadoras da dominação” (idem, p. 22).

Na reconstrução do que ocorre diariamente no interior da escola podem-se revelar dinâmicas vinculadas ao processo de construção de gênero.

O conceito de ‘vida cotidiana’ delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como ‘cotidianas’ apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a ‘pequenos mundos’, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito (idem, p. 22).

Na vida cotidiana da escola algumas atividades específicas estruturam a experiência dos indivíduos.

2.7.2 As Dimensões da Experiência Escolar

Em outro trabalho, Rockwell (1997) desenvolve com maiores detalhes as dimensões da experiência escolar a partir da noção de cotidiano. Estar em qualquer escola durante cinco horas por dia, 200 dias por ano, durante seis ou mais anos, deixa marcas na vida das pessoas. O conteúdo da experiência escolar está subjacente nas formas de transmitir o conhecimento, na forma de organização das atividades de ensino e nas relações institucionais que sustentam o processo escolar. O conteúdo específico que se transmite implicitamente em cada dimensão se encontra em diferentes ações, situações ou objetos da experiência escolar. Cada elemento pode ser portador de vários conteúdos ou mensagens.

Assim sendo, torna-se importante reconstruir as formas de mediação entre o programa de ensino e os alunos, ou seja, a experiência escolar cotidiana que condiciona o caráter e o sentido do que é possível aprender na escola. No processo analítico das atividades que se desenvolvem na escola, é possível reconstruir os múltiplos conteúdos que estão em jogo, ou seja, ao analisar uma mesma situação de aula se pode destacar a apresentação concreta de um conteúdo programático, as normas lingüísticas escolares implícitas no discurso do professor, ou as relações de poder e autoridade entre professores e alunos, e, principalmente no caso deste estudo, as relações de gênero presentes nessas situações.

Uma série de dimensões formativas atravessa toda organização e as práticas institucionais da escola.

Rockwell (op.cit) sugere que a apreensão do cotidiano escolar pode ser feita a partir de suas dimensões; são elas: (a) a estrutura da experiência escolar - a seletividade e agrupamento escolares, as temporalidades da escola, os espaços da escola, as formas de participação, os efeitos sociais da escolarização; (b) a definição escolar do trabalho docente - formação histórica e experiência dos professores, as concepções escolares do trabalho docente, as formas de ensino; (c) a apresentação do conhecimento escolar - a organização dos conteúdos, o livro texto, a apresentação formal dos conhecimentos; (d) a definição escolar da aprendizagem - os rituais e usos, o uso da linguagem, a aprendizagem autônoma; (e) a transmissão das concepções de mundo - a transmissão de valores, a iniciação às regras do jogo de convivência no contexto escolar.

Essas dimensões em conjunto podem ser estudadas, algumas de forma mais pertinente para este estudo, como elementos presentes no contexto de escolarização que desencadeiam os processos de incorporação do gênero pelas crianças. As dimensões selecionadas para a investigação foram a estrutura da experiência escolar, das rotinas, das formas de apresentação do conhecimento no livro didático e da transmissão de concepções de mundo.

Neste sentido, a contribuição de Louro (1997) é bastante elucidativa de como os indivíduos vão sendo marcados em seus corpos e mentes pelo processo de escolarização. Segundo a autora a escola delimita espaços, afirma o que cada um pode ou não fazer através de símbolos e códigos, separando e instituindo, informando o lugar dos grandes e pequenos, dos meninos e meninas. É possível perceber informações, através das instalações do prédio, dos quadros nas paredes e nas formas de ocupação do espaço, entre outras, que aos poucos vão definindo modelos para os múltiplos sentidos que ajudam a constituir os indivíduos.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejam capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças (LOURO, 1997, p.59).

A escolarização é, portanto, fator de peso no processo de formação do gênero na subjetividade. No entanto, se torna necessário buscar novos elementos que possam ajudar a compreender de forma mais detalhada "o como" da construção desse processo.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Um dos maiores desafios e dos mais estimulantes, para o pesquisador, é encontrar uma metodologia que faça nexo entre os elementos teóricos e empíricos dando uma forma específica ao processo de investigação. O presente estudo foi tomando um aspecto qualitativo desde o início, procurando focar a interferência do cotidiano escolar na construção do gênero na subjetividade infantil.

O estudo de caso foi a modalidade de pesquisa qualitativa com o formato desejável para o presente estudo. A escola investigada é pública de gestão municipal, constituída por duas turmas de cada série, da pré-escola até a 4ª série. O principal foco das observações foi uma das turmas de pré-escola com 29 crianças de 5 a 6 anos, sendo 17 meninas e 12 meninos. Algumas observações gerais a respeito da estrutura e organização espacial envolveram a escola como um todo. Foram sendo caracterizados dois contextos de observação: o de situações de sala de aula, envolvendo só uma das turmas de pré-escola, e o espaço de atividades no pátio de recreio, envolvendo as duas turmas de pré-escola.

O estudo no campo teve algumas etapas que se configuraram no decorrer do processo de investigação, coincidindo com as etapas dos estudos qualitativos apontadas por Alves (1991); são elas: (a) o período exploratório; (b) a investigação focalizada; e (c) a análise final e elaboração do relatório.

O caráter exploratório ficou evidenciado pela imersão no campo empírico ter se dado sem um quadro conceitual a priori. Teoricamente havia a aproximação com o conceito de gênero e algumas leituras iniciais feitas em disciplinas da linha de pesquisa Saberes, Cultura e Práticas Escolares do curso de Mestrado em Educação, que apontavam para a noção do conceito de habitus de P. Bourdieu. Esse conceito foi entendido como um elemento importante para captar a maneira como as estruturas da escola são incorporadas pelos meninos e meninas e manifestadas de forma particular nas suas ações, percepções e avaliações do mundo que os cercam.

Cabe mencionar que o caminho teórico foi sendo percorrido de forma interdependente à imersão no campo empírico. Isso significa que as categorias de análise começaram a tomar forma mais acentuada conforme o foco investigativo foi definindo o objeto de estudo.

Apesar de o processo da análise propriamente dita ocorrer somente quando da elaboração do relatório final de estudo, foram feitas análises desde o início caracterizando um “ir e vir” da teoria ao campo empírico e vice-versa. Este processo foi decisivo para o estabelecimento da seguinte questão de pesquisa: de que forma se dá a intervenção escolar na construção do gênero na subjetividade infantil?

Sendo assim, foram realizadas quinze incursões no campo empírico que foram servindo para delinear gradativamente o “observável” nas situações cotidianas das crianças. . Foram feitas observações e videograções dos acontecimentos e situações que serviram inicialmente para balizar as leituras e delimitar mais a problemática da pesquisa. De acordo com Alves, “o principal objetivo da fase exploratória é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema considerado, e contribuir para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados” (1991, p. 58).

Em decorrência do estudo exploratório começaram a aparecer as primeiras referências para uma focalização mais específica da questão investigada.

A partir das observações de diferentes situações, envolvendo principalmente os trabalhos dirigidos pela professora em sala de aula e as atividades espontâneas das crianças no intervalo de recreio, um aspecto que se tornou particularmente interessante foi a forma como as crianças se agrupavam, se organizavam e ocupavam o espaço para a realização de suas atividades. Quando a natureza da atividade em sala de aula era grupal, normalmente a professora utilizava diferentes arranjos espaciais de acordo com seus objetivos, porém deixava a critério das crianças a escolha dos integrantes dos grupos.

A análise inicial ajudou a configurar a segunda etapa do estudo, a investigação focalizada. A partir do levantamento da questão-problema foi necessário estabelecer um mapeamento das redes da experiência escolar cotidiana pelas quais os processos de subjetivação de gênero se constituem.

Para tanto, foi necessário revisar a literatura sobre a origem do conceito de gênero e seus diferentes usos. Percebeu-se que duas lógicas se estabelecem neste contexto: a lógica binária, fixa, fruto do pensamento moderno, e a lógica plural, flexível, presente no pensamento pós-moderno. Os trabalhos que tratam da construção do gênero pela intervenção escolar, apesar de sinalizarem para a existência dessas duas lógicas, não as focam explicitamente como aspecto central

das investigações, portanto torna-se importante e necessário que esse estudo seja feito. Desta forma, estas duas lógicas se caracterizaram como as categorias escolhidas para a realização do estudo. Através delas procurou-se identificar as continuidades e rupturas em relação ao gênero definidas pela experiência escolar das crianças pré-escolares.

Assim sendo, outras questões surgiram em decorrência destas categorias, como desdobramento da questão inicial: em relação às lógicas apontadas pergunta-se em que direção a escola interfere na construção do gênero na subjetividade infantil? Ela vai em direção a uma lógica binária, em que os gêneros são percebidos como masculino e feminino de forma polarizada e fixa? Ou, ao contrário, ela vai em direção a uma lógica plural mais flexível, em que diferentes masculinidades e feminilidades são consideradas e admitidas? Quais as implicações dessas lógicas na construção do gênero na subjetividade infantil?

A escola comunica uma série de concepções de mundo e orientações valorativas que permeiam seus conteúdos e práticas, contribuindo para a dimensão formativa dos sujeitos, sejam eles professores/as, alunos/as ou demais integrantes do processo educativo. Algumas intenções são explícitas, outras estão implícitas nas atividades organizadas para ensinar.

Como instituição, a escola é permeável a outras instâncias sociais. Dentro dela se reproduzem formas de organizar o trabalho e formas de usar o poder existentes na sociedade. Na escola se observam pautas culturais de diferenciação social que definem o comportamento e ações das crianças na mesma direção.

A transmissão de concepções do mundo social, através das redes relacionais, foi balizadora na definição das unidades temáticas com o objetivo de captar as lógicas de gênero subjacentes às práticas escolares cotidianas. Quando as crianças entram no processo de escolarização, mesmo no caso da educação infantil, elas são iniciadas nas regras do jogo da instituição escolar, ou seja, elas aprendem as normas específicas da escola, que determinam como se deve agir e o que se deve fazer nas diferentes situações institucionais.

Assim sendo, cada uma das unidades temáticas selecionadas comporta universos de análise que precisam ser bem explicitados. A escola é um espaço onde as concepções do mundo social são heterogêneas e transpassam pela experiência de todos os envolvidos nas diferentes situações.

Partindo-se destas colocações, pode-se recorrer aos estudos de Rockwell (1989) sobre a estrutura escolar, para definir e organizar as unidades temáticas para análise das relações de gênero com características de intervenção propriamente escolares. Desta forma, foram selecionadas algumas das dimensões da experiência escolar que serviram de moldura para que se desenhasse o quadro de entrelaçamentos no contexto investigado. Portanto, para reconstrução dos processos de iniciação dos meninos e meninas nas normas generificadas da escola, definiram-se como unidades temáticas as seguintes dimensões da experiência escolar: a estrutura da experiência escolar, caracterizada como o principal aspecto a ser desenvolvido; as rotinas; e a apresentação do conhecimento escolar na forma do livro didático e a concepção de gênero das professoras. As categorias empíricas surgiram respaldadas por este arcabouço teórico, que será mais bem detalhado a seguir.

a. As expressões de gênero na estrutura proxêmica da experiência escolar:

Em se tratando da estrutura da experiência escolar, Rockwell (1997) destaca algumas características que influenciam e estruturam a atividade escolar cotidiana: os usos do espaço, regras mais ou menos flexíveis utilizadas para agrupar os sujeitos e normatizar sua participação nas atividades.

A partir de um outro enfoque, essas características da estrutura da experiência escolar podem ser compreendidas, com mais profundidade, se analisadas em indicadores decorrentes de uma análise proxêmica. A proxêmica, iniciada por Hall (1977), trata do uso que o ser humano faz do espaço como elaboração cultural. Portanto, é possível falar de uma cultura da escola em relação à organização e uso dos espaços, interferindo nos espaços que os sujeitos mantêm com os outros e constroem entre si, e, por conseguinte, na sua experiência e vivências no interior da escola.

Na estrutura da escola se estabelecem formas de comunicação não-verbais que regulam as interações entre professora/or e alunas/os e dos(as) alunos(as) entre si. A partir de uma análise das manifestações não-verbais proxêmicas, é possível fazer a leitura do espaço mantido entre as pessoas indicando o tipo de relação que existe entre elas - diferença de status, preferências, simpatias e relações de poder.

Uma crítica que pode ser feita ao trabalho de análise proxêmica é que os mesmos contatos, posicionamentos, formas de ocupação do espaço podem

acontecer em outros espaços que não a escola. Os relacionamentos afetivos se dão independente da escola, e não são específicos da escola. O contra-argumento a esta colocação é de que nenhum outro espaço se organiza da mesma forma que a escola. Ou seja, os espaços de sala de aula, e os espaços de recreio são próprios da escola, no sentido em que, em nenhum outro lugar, se agrupam as pessoas de uma mesma faixa etária e por tanto tempo, gerando rotinas específicas. A liberdade de contatos é relativa, pois precisam compartilhar os mesmos espaços.

Assim sendo, surgem como indicadores desta unidade temática, o espaço corporal com índices de proximidade ou distância que as crianças mantêm entre si nos cenários de atuação no espaço de sala de aula e no espaço do pátio de recreio; e o espaço territorial com índices de posições de ocupação espacial: centro/periferia, frente/trás.

Buscou-se examinar em que dimensão a organização espacial afeta as relações de gênero, na análise das distâncias, posições tomadas. Nesta estrutura podem-se encontrar indícios das lógicas de gênero que se expressam no cotidiano escolar.

A escola, um espaço institucional, com características espaciais definidas em função dos projetos de construção e financiamentos da educação, tende a formatar as interações entre as crianças. Nesta unidade se contemplam aspectos organizacionais e ocupacionais do espaço físico da escola, bem como, a forma como se distribui o tempo na organização dos conteúdos e práticas escolares. O elemento mais global do comportamento não-verbal, intrínseco às relações, refere-se às formas de ocupação dos espaços nos diferentes ambientes. Essa ocupação é determinada pelas características sócio-culturais desse espaço e refere-se também aos territórios invisíveis que todos nós ocupamos. Como indicadores pode-se apontar alguns aspectos básicos da territorialidade humana. Tais aspectos relacionam-se à distância social, ou espaço de interação. Essa distância é medida em relação a “uma bolha de ar” invisível que circunda cada indivíduo. Há, nas diferentes culturas, um código tácito sobre a proximidade aceitável entre as pessoas, que é definido em função do grau variável do estado emocional do indivíduo, da intimidade entre os interlocutores e também conforme a tradição cultural na qual cada sociedade fixou seus hábitos de comportamento em grupo.

Nesses espaços as crianças desenvolvem diferentes tipos de distâncias que podem ser indicadores das expressões generificadas não verbais que sutilmente

perpassam as interações. Durante as aulas e nas atividades espontâneas no pátio de recreio distinguem-se diferentes possibilidades de agrupamento das crianças, delineando-se formas de comunicação nas situações em torno de determinadas tarefas e atividades definindo-se quem interage com quem e de que maneira o fazem. Significa mencionar quais as distâncias e posições adotadas nas relações proxêmicas. Nesta unidade se concentram os indícios que apontam para as conotações de gênero presentes nas interações, preferências e escolhas das crianças.

Os indicadores e índices desta categoria de análise empírica foram os seguintes: (a) a organização do espaço de sala de aula: os arranjos espaciais de sala de aula e o posicionamento das crianças em relação as distâncias pessoais, próximas e afastadas, e a distância social próxima; os tipos de contato na distância pessoal próxima. (b) a organização espacial do pátio de recreio: ocupação do espaço central e periférico; o uso do espaço com as atividades realizadas e as interações pelas formas de agrupamento e tipos de contato. (c) a organização do espaço da escola na ótica das professoras.

- b. As expressões de gênero nas rotinas da experiência escolar: a iniciação às regras do jogo:

Segundo Rockwell, a participação em qualquer situação social implica em um conhecimento tácito de como se deve agir e o que se deve fazer.(1997, p.49) Portanto, a cultura da escola, e a experiência nela adquirida se configuram pelo estabelecimento de algumas regras, explícitas ou implícitas, que, por sua vez, constituem um determinado habitus, incorporado pelos sujeitos no universo escolar.

A categoria empírica das rotinas teve como indicadores: (as) regras de deslocamentos: filas como forma de organização; (b) as regras de organização do trabalho pedagógico; (c) as regras de organização dos eventos da escola.

- c. A apresentação do conhecimento escolar

A preocupação desta unidade é reunir elementos que expressem as lógicas de gênero presentes na organização temática do livro didático utilizado pela professora e pelas crianças.

Essas foram as categorias empíricas e unidades temáticas que serviram para o processo de focalização e análise do objeto de estudo.

Os materiais produzidos no trabalho de campo foram agrupados separadamente de acordo com a substância material dos dados: os protocolos das

observações (apêndice 1) e as videograções realizadas na sala de aula e no pátio de recreio (apêndice 2); as entrevistas com as professoras (anexo 3), com a coordenadora pedagógica, com a diretora e com as crianças; o estudo feito sobre livro didático, “Roda do tempo: pré-escola, 3”, de Grenilza Maria Zabot et alii. (anexo 4).

Foi feita a análise dos dados obtidos utilizando-se como procedimento metodológico a análise de conteúdo. Esta abordagem privilegia uma perspectiva indiciária, apontada por Ginzburg (1989), que se fundamenta na semiótica e se preocupa em conhecer as minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas e signos, valorizando o singular e dando importância aos pormenores considerados negligenciáveis no estudo dos fenômenos. Um outro aspecto desse “paradigma indiciário” é o saber conjectural que pode ser reconhecido nas mais diversas esferas de atividade da vida cotidiana. Portanto, é justificável e pertinente esta abordagem para se conhecer as minúcias e indícios da vida cotidiana escolar de meninos e meninas, revelando nos processos intersubjetivos, de que forma acontece a construção escolar do gênero na subjetividade infantil.

Desta forma, as unidades temáticas foram examinadas pela eleição de episódios típicos ou atípicos nas relações de gênero das crianças, guiadas por uma “visão indicial e interpretativo-conjetural”, a qual, na opinião de Góes, “é profícua como ponto de vista epistemológico e, mais especificamente, como perspectiva de investigação da constituição de sujeitos, concebida no âmbito dos processos intersubjetivos e das práticas sociais” (2000, p.21).

4 A INTERVENÇÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NA SUBJETIVIDADE INFANTIL

O processo de análise e discussão dos resultados foi organizado em grandes categorias que congregam unidades temáticas envolvendo contextos de observação. Estas categorias foram sistematizadas de modo a se estabelecer a necessária correspondência entre os elementos empíricos e teóricos para responder a pergunta: como a escola intervém na construção de gênero na subjetividade infantil? Portanto, foram analisadas, as lógicas de gênero subjacentes, às seguintes dimensões da experiência escolar cotidiana: a estrutura proxêmica; as rotinas e a apresentação do conhecimento. E, como categorias construídas foram analisadas as lógicas de gênero subjacentes a estas dimensões da experiência escolar selecionadas.

Desta forma, procurou-se fazer a correlação entre as lógicas de gênero apontadas e a construção do *habitus* que compõem a subjetividade infantil. O procedimento de correspondência será a análise das lógicas em relação aos elementos constitutivos do *habitus*.

4.1 A ESTRUTURA PROXÊMICA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: O Espaço “Fala” Sobre a Construção de Gênero

A linguagem proxêmica, isto é, os códigos não-verbais ligados às formas de ocupação e usos do espaço, está a todo momento sendo articulada na escola, sendo, quando devidamente interpretada, um indicador significativo das formas de expressão do gênero com base na organização espacial de meninos e meninas.

O processo analítico dessas características deve buscar as relações entre configurações espaciais e interacionais que ocorrem nos limites estruturais da escola. Portanto, serão analisados o espaço de sala de aula e o espaço de recreio da escola à luz das lógicas de gênero.

As lógicas de gênero são aqui definidas pelas formas de pensamento, interpretação, avaliação, julgamento, representação e ação dos sujeitos no universo escolar. É a partir do mapeamento dessas lógicas, constitutivas dos *habitus* de gênero, que se pode apontar em que direção está sendo realizada, produzida e

construída a subjetividade de meninos e meninas, nas diferentes dimensões da experiência escolar investigadas.

Foram construídas, como categorias teóricas, duas lógicas para se fazer a leitura dos subtextos de gênero subjacentes às práticas cotidianas na escola: a lógica binária e a lógica desconstrutiva. Na lógica binária, o feminino e o masculino são percebidos como pólos fixos e imutáveis; o discurso de mundos separados põe demasiada ênfase na diferença – aprende-se diferentes regras para a interação, diferentes modos de discurso e diferentes direitos e deveres de falar e de ouvir – negligenciando as importantes semelhanças entre os gêneros e as diferenças intragêneros. A lógica desconstrutiva oferece uma visão múltipla, heterogênea e flexível do gênero, incluindo as diferentes formas de masculinidades e feminilidades construídas socialmente. O feminino e o masculino não são vistos como essências ou entidades fixas, reconhecendo-se as diferenças no interior de cada pólo. Revertem-se os termos da oposição, demonstrando que um pólo está presente no outro.

Vale dizer que as lógicas de gênero, aqui levantadas, expressam-se na experiência escolar através da ação de meninos e meninas, nas formas como se organizam e utilizam os espaços, nas rotinas, nas falas das professoras e no uso do livro didático, entre outras dimensões dessa experiência. Portanto, não devem ser entendidas como rótulos estanques, mas como formas de fazer a leitura e interpretar as mensagens de gênero que estão sendo elaboradas no espaço escolar.

Os dados referentes aos arranjos espaciais, às posições e dinâmica de contatos, e os tipos de contatos, dizem respeito às observações realizadas na sala de aula de uma das turmas de pré-escolares do turno da tarde. O último tópico refere-se a aspectos de organização do espaço da sala de aula da escola como um todo.

4.1.1 A Organização do Espaço de Sala de Aula

Sendo a sala de aula um tipo de espaço com características de organização semi-rígidas, de acordo com a classificação de Hall (1977, 1994) apresenta diferentes arranjos, dependendo dos objetivos a que se propôs a professora. Além deles, outros aspectos presentes na análise da organização do espaço da sala de

aula, são o posicionamento das crianças nos arranjos estabelecidos e os contatos que se evidenciam.

4.1.1.1 Os arranjos espaciais

Os arranjos espaciais dizem respeito às formas como são posicionadas as carteiras ou as crianças para o desenvolvimento das atividades. Os arranjos variam de acordo com as tarefas a serem realizadas; uma regra básica deve ser seguida: todos devem ver a professora e a professora deve ver a todos. Isso devido ao problema das colunas que atrapalham a visibilidade.

Primeiramente é necessário deslindar como se processam os arranjos espaciais para o trabalho realizado em sala e, por conseguinte, o posicionamento de meninos e meninas nesses arranjos. A partir daí, segue-se com a análise proxêmica dos contatos que ocorrem nessas posições.

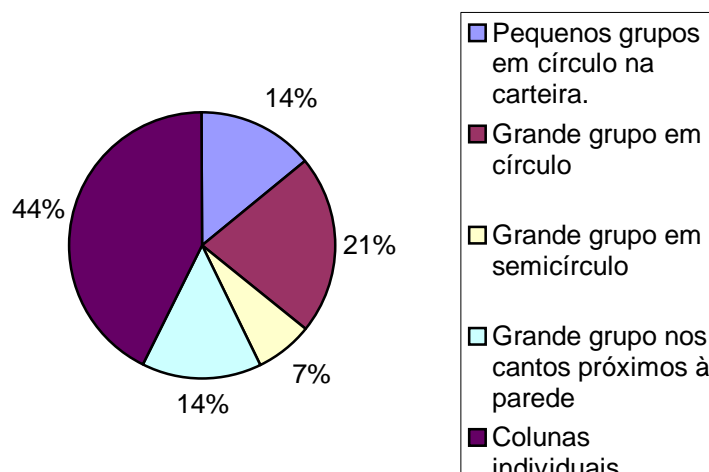
Foram observados os seguintes arranjos conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 TIPOS DE ARRANJOS ESPACIAIS DA SALA DE AULA

A1	Pequenos grupos em círculo na carteira.
A2	Grande grupo em círculo
A3	Grande grupo em semicírculo
A4	Grande grupo nos cantos próximos à parede
A5	Colunas individuais

FONTE: Registros da videogravação

A frequência com que a professora utilizou esses arranjos pode ser visualizada no gráfico 1. O arranjo mais utilizado foi a arrumação das carteiras em forma de colunas individuais. Outras possibilidades de arranjos das carteiras e posicionamentos das crianças não foram observadas, como, por exemplo, duplas e trios, apesar de a professora ter afirmado que também utiliza essas formas, dependendo dos objetivos do trabalho a ser realizado. Nas observações de campo, apareceram algumas duplas ou trios formados durante alguma atividade, porém, não se configuraram como arranjos pré-estabelecidos e não eram fixos.

Gráfico 1 ARRANJOS ESPACIAIS DA SALA DE AULA

FONTE: Registros da videogravação

Esses dados se tornam particularmente interessantes quando cruzados com os dados do posicionamento e interações, no espaço da sala de aula.

4.1.1.2 A posição das crianças e a dinâmica de contatos

O posicionamento das crianças, nos diferentes arranjos, é determinado a partir da definição da proximidade entre elas, definidas pelas distâncias próximas e afastadas.

Das diferentes distâncias apontadas por Hall (1977; 1994), foram observadas e selecionadas aquelas que apareceram de forma mais freqüente nas interações. São elas a distância pessoal e a social, definidas no quadro que se segue:

Quadro 2 TIPOS DE DISTÂNCIAS

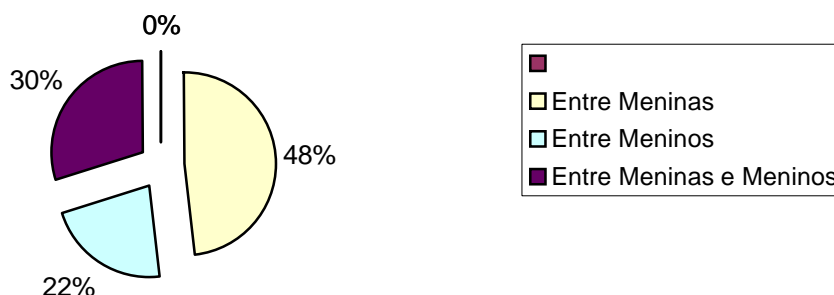
Distância Pessoal	DPP	Distância Pessoal Próxima
	DPA	Distância Pessoal Afastada
Distância Social	DSP	Distância Social Próxima

FONTE: HALL, 1977 p.110-12.

A distância pessoal é aquela em que a voz é audível em tom baixo e pode-se ver claramente a outra pessoa. Ela varia de 0,50m e 1,20m e pode ser subdividida em duas fases: a próxima, que se situa entre 50 e 80 cm; e a afastada, que se situa entre 80 e 1,20 cm. Na distância social existe o contato visual e a voz apresenta-se em tom normal. Ela varia entre 1,20 e 3,60m, e é composta de duas fases, das quais interessa a fase próxima compreendida entre 1,20 e 2,10m.

No gráfico 2, pode-se ver as freqüências com que ocorreram os posicionamentos próximos entre meninos, entre meninas e entre meninos e meninas.

Gráfico 2 POSICIONAMENTOS EM DISTÂNCIA PESSOAL PRÓXIMA

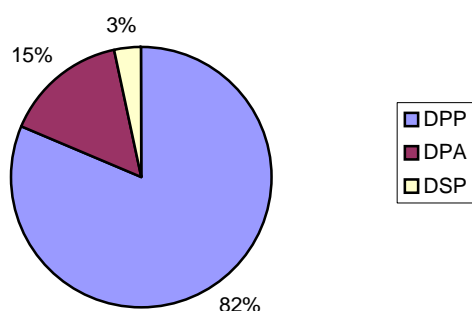


FONTE: Registros da videogravação

O posicionamento em distância pessoal próxima entre crianças do mesmo sexo é, em termos percentuais, significativamente maior que entre os sexos. Pode-se notar também, que as proximidades entre os sexos é maior do que os meninos entre si.

Os posicionamentos em distância pessoal próxima (DPP) foram selecionados para servirem de referência, a partir da dinâmica de interações que se estabeleceram na observação dos contatos nos arranjos em colunas individuais e em pequenos grupos. O resultado mostrou que a grande maioria dos contatos entre as crianças se dá entre as que se encontram em DPP, como se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 3 DISTÂNCIAS EM QUE OCORREM OS CONTATOS



FONTE: Registros da videogravação

Portanto, o perfil dos contatos em sala de aula se configura, nos diferentes arranjos observados, como acontecendo principalmente nas DPP e, que esses contatos se dão, na sua maioria, entre crianças de mesmo sexo. Cabe registrar que,

no momento das observações, o número, em media, foi em torno de dezesseis meninas e doze meninos.

Aqui seria importante fazer um cruzamento dos dados de posicionamento e contatos com as escolhas das crianças a respeito de suas preferências. Os dados foram colhidos através de perguntas referentes a escolhas feitas em relação a preferências das crianças para comporem o grupo de trabalho em sala de aula. Observou-se, na análise das escolhas feitas por meninos e meninas, que há predominância das indicações de crianças de mesmo sexo, mostrando coerência com o perfil de posicionamentos e contatos analisados acima.

Quase a totalidade das meninas escolheu meninas como suas preferências para fazer o trabalho em sala de aula. Já com os meninos, apesar de também se ter notado predominância da preferência pelos do mesmo sexo, percebe-se que há um maior número de escolhas de meninas para o trabalho em sala.

Comparando-se as preferências das meninas e a dos meninos, pode-se dizer que há, na turma observada, uma abertura maior por parte dos meninos para o relacionamento conjunto dos sexos nos trabalhos em sala de aula. Esta constatação, somando-se a de que também entre as meninas encontram-se escolhas para o trabalho com os meninos, pode ser um indício que sugere a presença de uma lógica desconstrutiva, mesmo que não de forma predominante.

A ocupação dos lugares é feita pela livre escolha das crianças. A professora não interfere, apesar de afirmar que prefere a formação de grupos mistos:

PS – (...) Eu nunca organizei o grupo dos meninos, o grupo das meninas pra realizar determinadas tarefas. Sempre os grupos mistos, e tudo o que as meninas fazem os meninos também fazem.

No entanto, as escolhas das crianças para ocupar os arranjos de sala de aula demonstram que os posicionamentos em distância pessoal próxima, nos quais ocorrem a maioria dos contatos, se dão entre crianças de mesmo sexo. Portanto, é sugestiva a presença de uma lógica binária que aparece como resultado da liberdade de escolha que se define com a separação dos sexos na formação dos grupos, mostrando que cada um tem o seu lugar.

Isso fica também evidenciado na fala da professora regente.

PS – Ah daí eles escolhem o 'clube da luluzinha' e o 'clube do bolinha'. Com algumas exceções, tem algumas exceções, mas de um modo geral se reúnem às meninas e se reúnem os meninos.

Ainda foi possível observar que em distância pessoal afastada (DPA) há uma fraca interação em termos de contatos, sendo, também, a maioria deles entre crianças de mesmo sexo.

4.1.1.3 Os tipos de contatos

Outro indicador das interações que ocorrem em DPP é o tipo de contatos estabelecidos. As aproximações vêm acompanhadas da fala que é complementada por contatos visuais e táteis. O conteúdo do contato, ou seja, aquilo que as crianças fazem quando estão próximas e as lógicas de gênero subjacentes que foram observados, serão descritos a seguir.

4.1.1.3.1 Aproximações e conversas

O lanche foi servido, no pátio, e cada criança que o recebia procurava um lugar para sentar. Formaram-se grupos mistos e separados por sexo.

Quem foi terminando o trabalho saía do seu lugar para conversar com os(as) colegas, normalmente com os próximos: G (menino), P (menino) e Jo (menino); NA (menina), Gli (menina) e Tn (menina); A (menina), S (menina) e Lu (menina); TI (menina), AA (menina) e M (menina); Ad (menino) e R (menino). Os encontros mais constantes foram entre crianças do mesmo sexo durante esta atividade.

Há movimentação e encontros entre os sexos de forma constante.

L não é correspondido quando tenta interagir no grupo em que é o único menino.

FONTE: Notas do Referencial Técnico

Observou-se nas dinâmicas de movimentações em sala de aula que não há distinção de gênero na intensidade em que ocorrem. A predominância de encontros e conversas se deu entre crianças de mesmo sexo, como já se evidenciou anteriormente. Isso ficou ainda mais marcante na situação do menino que procura o contato no grupo em que só tem meninas, ficando deslocado e não é correspondido. Pela ótica das lógicas subjacentes às ações desenvolvidas pelos meninos e meninas pode-se afirmar que na movimentação que ocorre há predominância de uma lógica desconstrutiva, porém, nas aproximações e encontros há predominância da lógica binária reforçadora das distinções entre os gêneros.

4.1.1.3.2 Agressões físicas e verbais

Agressão Física: W levantou e empurrou V (meninos); W joga bolinha de papel em V.; JV e JO discutiram (meninos).

Agressão Verbal e física: TI (menina) agiu de forma agressiva com AA (menina): “cale essa boca, cale essa boca, se não eu não empresto mais o meu penal pra você”. Batendo e segurando na mão de AA.

Nesse momento foi observado um desentendimento entre um menino e uma menina que estavam sentados lado a lado, acabando com chutes mútuos. Outro menino, que estava do outro lado, também se envolveu trocando tapas com a menina. Todos os envolvidos agrediram e foram agredidos. Tanto o menino quanto a menina agrediram-se mutuamente.

FONTE: Notas do Referencial Técnico

Nestas ações que envolvem agressões físicas e verbais, nota-se que há de forma bastante evidente uma lógica desconstrutiva nas práticas das meninas, as quais romperam com os atributos de docilidade vinculados ao feminino.

4.1.1.3.3 Trocas amistosas

Apesar de as carteiras estarem posicionadas em colunas, prevendo um trabalho individual, o que se percebeu foi uma movimentação constante e espontânea das crianças. Ora em grupos de três em uma carteira, ora trocando material em duplas, assim foi se configurando uma dinâmica de aproximações e afastamentos. A ocupação do espaço se deu de forma semelhante por meninos e meninas. A dinâmica propiciou a movimentação constante das crianças procurando trocar materiais, olhar o trabalho do(a) outro(a) ou pedir ajuda para a professora, sem distinção de sexo.

FONTE: Notas do Referencial Técnico

Aqui, o que se evidencia são as trocas de materiais acontecendo sem distinções de sexo, portanto, configura-se uma lógica desconstrutiva.

Do conteúdo dos tipos de contatos registrados em sala de aula pode-se afirmar que há uma tensão, ou um jogo entre as diferentes lógicas que estão a todo momento se expressando nas relações dos meninos entre si, das meninas entre si e entre as meninas e os meninos.

É importante alertar para o fato de que na leitura proxêmica os códigos de leitura não-verbal precisam estar articulados aos códigos de leitura do verbal. Portanto, no cruzamento dos códigos podem acontecer algumas situações de confirmação entre eles ou então de contradição (RECTOR; TRINTA, 1985). Nesse sentido, a organização e usos dos espaços pelas crianças expressam-se como mais

um dos indicadores, muitas vezes negligenciados, que ajudam a entender a forma como sutilmente se constrói o gênero.

Na observação mais focada da interação em uma coluna em que estavam próximos um menino e uma menina, pode-se notar que as conversas giravam em torno de brincadeiras na forma desafios do tipo:

MENINA: “Você consegue colocar o penal em cima da prateleira?”.

MENINO: “Consigo sim!”.

FONTE: Anotações de campo

Também algumas brincadeiras em forma de provocação, como bater palma na frente do rosto do outro ou então como a brincadeira de esconder o penal da menina. O que ficou evidenciado nessa relação foi que o menino procurava a interação tomando iniciativas das ações. Também buscou contato com a outra menina que estava em DPP, a sua frente, para ser sua “cúmplice” na ocultação do local onde tinha escondido o penal da colega.

4.1.1.4 Outros aspectos organizacionais da sala de aula: a composição das turmas, as formas de trabalho e formas de agrupamento

Na composição das turmas da pré-escola, o critério denota indício de uma lógica desconstrutiva, quando procura juntar as crianças de forma equilibrada. Isso fica evidenciado na fala da coordenadora da escola:

C - Chega uma lista, nós compomos tentando mais ou menos equilibrar o número de meninos e meninas.

No entanto, isso não é suficiente para garantir que a formação do habitus se dê na mesma direção, porém, demonstra um passo a mais na superação das distinções entre os sexos.

Mais um indício de lógica desconstrutiva aparece em uma fala a respeito do critério para composição das outras turmas, a partir da pré-escola, que não leva o gênero em consideração, e sim a o nível de aprendizagem:

C - Ah, daí tem outro critério que seria, ah, por exemplo, uma criança foi do ano anterior, até tentando colocar adaptando o tipo de professor, o tipo de dificuldade da criança, então tem criança que tem mais dificuldade com aquela professora que tem mais facilidade pra trabalhar com esse tipo de criança então a gente já tem a lista das professoras, das crianças, as vezes até separando crianças que estavam dois anos seguidos juntas dando uma dividida na turma porque a criança de pré aconteceu isto, pré e primeira a mesma turma com a mesma professora, não dê essa

mesma turma para uma outra professora, porque essa professora vai enlouquecer, ela não conhece as crianças e elas se conhecem muito. Então até ela conhecê-las elas já enlouqueceram a professora, é lógico são todas contra ela entre aspas. Então eles têm todas as manhas da turma, então aí a gente faz tentando dividir não fazendo turmas fortes ou fracas, não mas mesclando as crianças que precisam estar com um grupo melhor, e até não são tão boas alunas mas precisam de um grupo melhor pra subir, crianças que são mais ativas...

Já na formação de grupos, segundo a professora de Educação Física, existem algumas diferenças nas lógicas de gênero entre a pré-escola, a primeira e a segunda série comparativamente com a terceira e a quarta série.

PEF —... os de terceira e quarta não, eles já se agrupam menino com menino e menina com menina. Eu vejo pelo círculo, às vezes eu peço pra eles na chegada ali; se eu deixo livre eles vão, formam círculo meninos todos de um lado e meninas todo do outro. Então daí às vezes eu falo pra eles: agora vocês vão ter que se misturar. Aí é aquela assim que eles ficam...quem é, não liga muito pra essa questão de ficar do lado de menino já escolhe: ah, eu quero ficar do lado dele; e quem não gosta muito fica por último, vai ficando, vai ficando até não ter escapatória e achar um lugar.

PEF - É eles, de pré eles se misturam; pré, primeira e segunda eles se misturam mais se deixar.

Nota-se que a presença da lógica desconstrutiva nas turmas dos menores e uma lógica binária nas turmas dos maiores. Essa percepção trás a idéia de que quanto menor a criança, mais fraco é o habitus de gênero com distinções entre eles. Isso vai ao encontro do referencial teórico sobre as relações entre gênero e infância, em que as crianças subvertem os estereótipos ligados ao sexo. No entanto, a escola, juntamente com outras instâncias de socialização, vai gradativamente consolidando a lógica hegemônica de gênero que é a lógica da distinção rígida entre o masculino e o feminino.

4.1.2 A Organização do Espaço do Pátio de Recreio

Uma característica forte de gênero da escola é a forma de organização dos espaços de recreio, separados por sexo a partir da primeira série do ensino fundamental. Esta é uma característica do contexto proxêmico que se encaixa em uma lógica binária de gênero. No entanto, o pátio de recreio das crianças da pré-escola não está separado por sexo, evidenciando uma lógica desconstrutiva, que admite a convivência dos gêneros nas mesmas condições de espaço.

As crianças desenvolvem atividades livres e se organizam espontaneamente, seja para fazerem as brincadeiras, seja para ficarem passeando ou conversando. A análise organizacional do espaço do pátio de recreio foi realizada

a partir das observações das formas de uso e ocupação desse espaço, e as formas de agrupamento realizadas pelas meninas e meninos nas suas interações.

4.1.2.1 A ocupação do espaço

A ocupação do espaço de recreio se define pela ocupação do espaço central e periférico do pátio, conforme descrição do quadro que se segue.

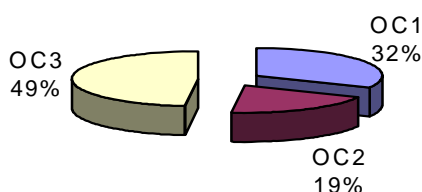
Quadro 3 FORMAS DE OCUPAÇÃO DO ESPAÇO DO PÁTIO DE RECREIO

DESCRIÇÃO	
OC1	Ocupação do centro de forma equivalente por meninos e meninas
OC2	Ocupação do centro de forma predominante por meninas
OC3	Ocupação do centro de forma predominante por meninos
OP1	Ocupação do espaço periférico de forma equivalente por meninos e meninas
OP2	Ocupação do espaço periférico de forma predominante por meninas
OP3	Ocupação do espaço periférico de forma predominante por meninos

FONTE: Notas do Registro Técnico

A observação da ocupação do espaço de recreio foi feita com intuito de verificar a dinâmica que se estabelece em um espaço de organização rígida. De acordo com Hall (1977), o espaço de organização rígida não se modifica, delimitando as ações dos sujeitos. Dessa forma, notou-se que o espaço central se caracterizou como o espaço do movimento mais intenso e o espaço periférico pelo movimento menos intenso ou pelo não-movimento. A forma como meninos e meninas ocupam o espaço, então, se configura como um importante indicador da lógica de gênero subjacente. Assim sendo, foram levantadas as freqüências de ocupação do espaço central e periférico, que podem ser visualizadas nos gráficos abaixo:

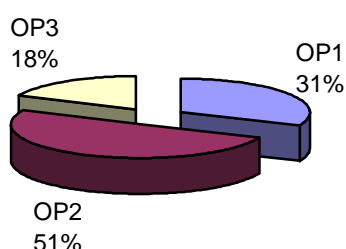
Gráfico 4 OCUPAÇÃO DO ESPAÇO CENTRAL



FONTE: Notas do Registro Técnico

Percebe-se que a ocupação maior do centro se dá pelos meninos, seguidos da ocupação equivalente e a menor ocupação pelas meninas. O espaço central é a maior área disponível neste pequeno pátio de recreio. Este perfil de ocupação está de acordo com o referencial teórico, em que se descreve que os meninos parecem precisar de mais espaço e de ser “mais agitados” que as meninas. Esta forma de ocupação do espaço central, portanto, está mais próximo de uma lógica binária que distingue maneiras diferentes de ocupar o espaço.

Gráfico 5 OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PERIFÉRICO



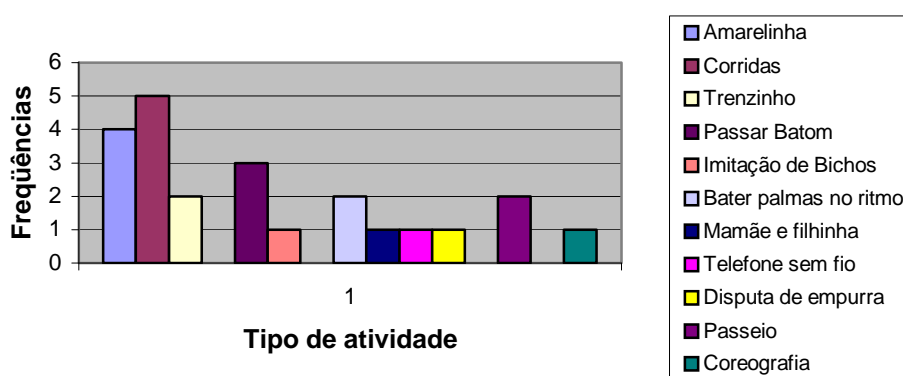
FONTE: Notas do Registro Técnico

Na ocupação do espaço periférico também se percebe uma lógica binária com a predominância das meninas, seguida da ocupação equivalente e pela menor incidência de meninos. Comparativamente os dois gráficos se complementam, indicando que o espaço central, onde há maior movimentação, é predominantemente ocupado pelos meninos. As laterais periféricas, onde se pode sentar, agachar ou fazer pequenos saltos, são predominantemente ocupadas por meninas. Essa constatação está de acordo com Thorne (1993) em relação a ocupação do espaço periférico pelas meninas, mas não coincide com aquela observada numa escola por Finco (2003), em que os espaços foram ocupados indiscriminadamente por meninos e meninas. No entanto, a leitura da ocupação equivalente mostra um equilíbrio, tanto na ocupação do centro quanto na ocupação da periferia. Isso pode ser considerado um indício de que há, dentro de cada gênero, crianças que subvertem a lógica binária. Portanto, aponta-se para a direção de uma lógica desconstrutiva emergente nas formas de ocupação do espaço do pátio de recreio pelas crianças.

4.1.2.2 O uso do espaço

O uso do espaço é mais uma dimensão proxêmica que se define pelas atividades livres e não dirigidas realizadas por meninas e meninos, as quais imprimem uma dinâmica de ocupação do espaço de recreio. Com auxílio dos gráficos que se seguem, pode-se visualizar as atividades realizadas somente pelas meninas, somente pelos meninos e por meninos e meninas conjuntamente.

Gráfico 6 ATIVIDADES REALIZADAS PELAS MENINAS

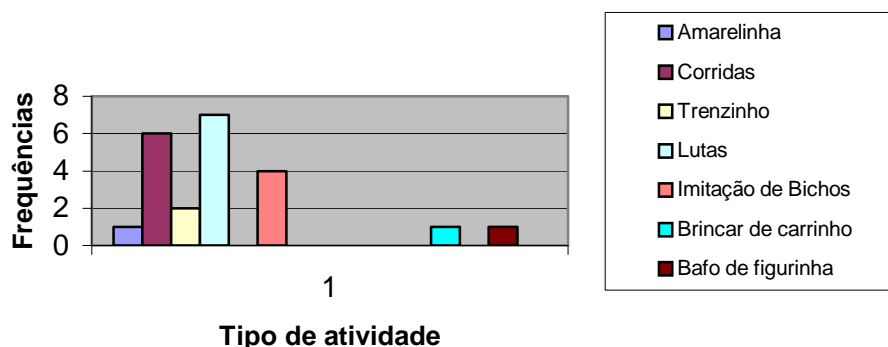


FONTE: Notas do Registro Técnico

As corridas aparecem como a atividade mais realizada pelas meninas; esse fato, apesar de corroborar a afirmação feita anteriormente de que as atividades de movimentação mais intensas no espaço central são realizadas de forma predominante pelos meninos, as meninas, em menor número e com menos frequência, também o fazem. No entanto, a segunda atividade mais realizada pelas meninas, a amarelinha, se caracteriza por ser de movimentação menos intensa, e estão localizadas próximas às paredes. Percebe-se com isso um contraste entre a lógica binária e desestruturadora nas atividades realizadas pelas meninas.

Dos diferentes tipos de atividades observadas as meninas não realizaram, entre si, lutas, brincar com carrinho e bafo de figurinha; atividades que são tidas como “brincadeiras de menino”.

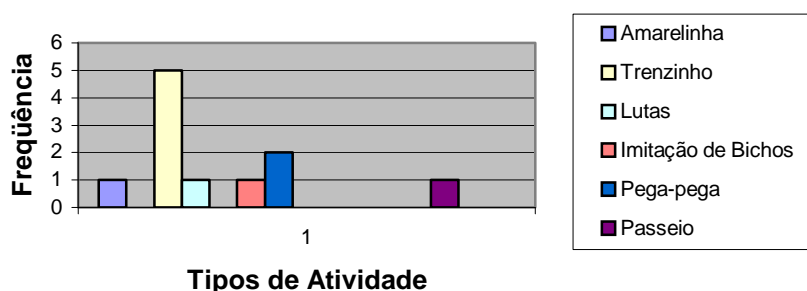
Nas atividades realizadas somente por meninos, visualizadas no gráfico que se segue, a variedade diminui, sendo encontradas sete atividades diferentes, praticamente metade do total observado.

Gráfico 7 ATIVIDADES REALIZADAS PELOS MENINOS NO PÁTIO DE RECREIO

FONTE: Notas do Registro Técnico

Assim, da mesma maneira que aconteceu com as meninas em relação as atividades “típicas de meninos”, ficaram ausentes aquelas que são caracterizadas como sendo “típicas de meninas”; a exceção foi o jogo da amarelinha que também é tido como feminino e que foi realizado por meninos. Fazendo-se a comparação entre os dois gráficos, nota-se a presença de uma lógica binária predominante, porém, com alguns indícios da lógica desconstrutiva.

Para complementar as análises do uso do espaço de recreio, foram observadas as atividades que são realizadas conjuntamente por meninos e meninas ao mesmo tempo.

Gráfico 8 ATIVIDADES REALIZADAS CONJUNTAMENTE POR MENINOS E MENINAS NO PÁTIO DE RECREIO

FONTE: Notas do Registro Técnico

Interessante notar algumas situações que o gráfico oferece. O pega-pega que não foi observado sendo jogado só por meninas ou só por meninos, agora aparece como atividade mista. Vale também registrar, o fato de que as meninas, quando em atividade conjunta com os meninos, acabam realizando aquelas que são tipicamente tidas como masculina, como foi o caso das lutas. Nesse sentido, se percebe mais uma vez que, apesar da hegemonia de uma lógica binária de gênero

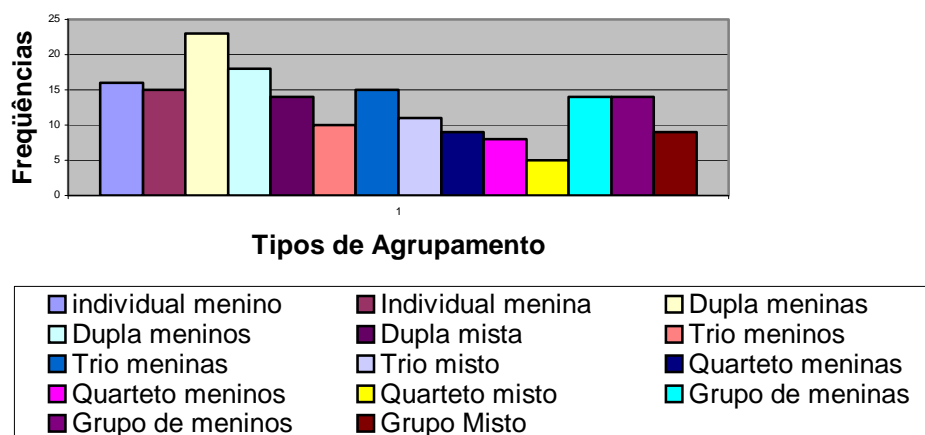
na forma como as crianças fazem o uso do espaço com suas brincadeiras, há pequenos indícios que apontam para uma emergente lógica desconstrutiva em algumas atividades.

4.1.2.3 As formas de agrupamento e contatos no pátio de recreio

Como já foi evidenciado pelas formas de uso do espaço de recreio, as meninas e os meninos se agrupam para fazer suas atividades, seja com os do mesmo ou com os do outro sexo. Portanto, também foram observadas as formas como as crianças se agrupam, com a finalidade de verificar a existência de pistas que apontem para as lógicas de gênero subjacentes na tradução das mensagens proxêmicas.

No gráfico abaixo, podem ser visualizadas as formas de agrupamento que foram observadas durante a realização das atividades livres no espaço de recreio.

Gráfico 9 FORMAS DE AGRUPAMENTO



FONTE: Registros do Referencial Técnico

As maiores incidências foram as duplas de meninas e de meninos, seguidos das duplas mistas. Interessante notar que em todos os agrupamentos observados, sejam eles as duplas, trios, quartetos ou grupos, as composições só de meninas são as mais freqüentes, seguidas das composições só de meninos e depois as mistas. Uma exceção foram os “Grupos de meninos” e os “Grupos de meninas” que tiveram a mesma intensidade de ocorrência.

Neste ponto, pode-se correlacionar as formas de agrupamento e atividades realizadas no pátio de recreio, com as preferências dos meninos e das meninas para fazer brincadeiras no recreio.

Somente três meninas preferem brincar com meninos, mas somente uma escolheu só menino. Esta menina é um exemplo de transgressão de gênero (FINCO, 2003; THORNE, 1993), pois, além de suas escolhas terem sido por meninos, suas preferências de brinquedos também são por aqueles típicos do universo masculino. Todas as outras meninas preferem estar com parceiras do mesmo sexo. Há coerência entre as respostas de preferências e as formas de agrupamento observadas no pátio de recreio.

As preferências dos meninos mostraram que cinco deles escolheram meninas, e destes, dois escolheram somente meninas nas três opções que tinham. Porém, a maioria das escolhas dos meninos, apesar de ser com intensidade menor do que as meninas, foi de parceiros do mesmo sexo.

Fazendo o cruzamento entre as formas de uso do espaço e as formas de agrupamento e preferências, pode-se dizer que a intensidade maior de interações ocorre entre crianças do mesmo sexo, porém, também se observou uma significativa interação conjunta entre meninos e meninas. Nesse ponto as observações dessas crianças no seu espaço de recreio se aproximam das afirmações feitas por Finco (2003). Esta autora se propôs a fazer um estudo sobre gênero com crianças da educação infantil, a partir de uma visão “não adultocêntrica”, em que procura observar as transgressões de meninos e meninas às normas e padrões estabelecidos. Ela menciona o fato de que as fronteiras de divisão de gênero são freqüentemente ultrapassadas, estando meninos e meninas algumas vezes separados, e, em outras, juntos. Essas observações apontam para a presença, ao mesmo tempo, da lógica binária hegemônica, e como resistência a ela, a lógica desconstrutiva.

4.1.2.4 Os tipos de contato

Para complementar as análises feitas anteriormente, serão buscadas pistas das lógicas de gênero, agora sobre os contatos estabelecidos, procurando deslindar o conteúdo das interações no pátio de recreio.

A forma do contato se estabeleceu sempre em relação às aproximações e afastamentos entre os participantes da interação. Foram observados contatos com características distintas, divididas em categorias conforme o conteúdo do contato. Como exemplos das ações observadas destacaram-se as seguintes.

4.1.2.4.1 Contatos agressivos

As descrições dos episódios selecionados para a análise estão registradas no quadro que se segue.

Quadro 4 EPISÓDIOS DE CONTATOS AGRESSIVOS

Três meninos agredindo um de “brincadeira”, porém machucando e magoando.
Menina chutando menino.
Menina discutindo com outra, “tirando satisfações”.
Empurrões fortes entre meninos.
Menina dando um soco no menino.
Repulsão de “intrusos” de sua brincadeira por parte das meninas.
Meninos “atropelando” com o trenzinho.

FONTE: Notas do Referencial Técnico

Nota-se que os comportamentos agressivos não são “privilégio” só de meninos ou só de meninas, porém, a intensidade de agressividade física foi maior e apareceu de forma predominante nas brincadeiras e lutas entre os meninos, o que reforça uma lógica binária de distinções rígidas. No entanto, a presença de ações agressivas, também por parte das meninas, é um indício de que há nessas formas de contato uma lógica desconstrutiva que admite diferenças intragênero, enfraquecendo os estereótipos ligados às meninas de que são dóceis e frágeis. A percepção de uma das entrevistadas a este respeito também confirma a presença de uma lógica desconstrutiva que enfraquece os estereótipos de gênero relacionados a agressividade na escola:

C – “Porque é aquela idéia, é geralmente a mãe da menina que pede. Porque acha que o menino pode machucar, e quando a mãe da menina vem reclamar, por exemplo, porque a menina diz que o fulaninho me bateu, geralmente esse fulaninho é como se fosse um monstro um menino batendo na minha filha. Só que isso é igual. Principalmente os pequenos, o pré, que ficam juntos, se você ficar observando a menina vai lá e bate no menino, da no rosto, sabe, igual, não tem diferença, não é só o menino que bate na menina, mas a mãe...”.

4.1.2.4.2 Contatos provocativos

Os contatos provocativos são aqueles em que meninos e/ou meninas procuram interferir, atrapalhar ou chamar a atenção da outra pessoa.

Quadro 5 EPISÓDIOS DE CONTATOS PROVOCATIVOS

Duas meninas fazendo o trenzinho corriam lado a lado com o trenzinho formado apenas por meninos, chamando sua atenção.
Enquanto as meninas estavam fazendo a coreografia do “Rouge”, alguns meninos vinham provocar, procurando atrapalhar. Nesta atividade foram se juntando 12 meninas.
Nas brincadeiras de imitação de “bichos”, os meninos assustavam as meninas, que saíam correndo assustadas. Nenhuma menina fez o papel de bicho.

FONTE: Notas do Referencial Técnico

Novamente se percebe a presença de duas lógicas convivendo juntas, e de forma contraditória: se por um lado, há a presença de uma lógica desconstrutiva quando se percebe meninas tomando iniciativas para “provocar” os meninos, enfraquecendo o estereótipo típico da “menina passiva; por outro, como não se observaram provocações intragêneros, há a presença de uma lógica binária na organização dos grupos, que se provocam divididos por sexo, reforçando as distinções.

4.1.2.4.3 Contatos de domínio/submissão

Os contatos de domínio/submissão são aqueles em que há o comando e controle de uma criança sobre a outra.

Quadro 6 EPISÓDIOS DE CONTATOS DE DOMÍNIO/SUBMISSÃO

Uma menina (T1), controlando e liderando os meninos em uma brincadeira de “faz de conta”. Quando uma menina perguntou a (T1) se podia brincar junto ela respondeu: “não! Eu só estou brincando com homem”.
Na maioria das brincadeiras de trenzinho quem estava na frente comandando era um menino.

FONTE: Notas do Referencial Técnico

Também neste tipo de contato observa-se a co-existência de duas lógicas contraditórias. Nesta situação observada, quem lidera e domina as ações é uma menina que comanda um grupo de quatro meninos que se submetem às suas “ordens”. O estereótipo ligado ao feminino atribui passividade às meninas que não tomam iniciativas e se submetem com mais facilidade; isso rompe com a fixidez dos pólos e sugere uma lógica desconstrutiva dos estereótipos sexuais, admitindo diferenças intragêneros, e não apenas a inversão de lugares entre dominantes e dominados. O posicionamento de meninos como os comandantes do trenzinho, vai ao encontro do comportamento típico esperado para o masculino, de estar á frente,

tomando as iniciativas; portanto, evidencia-se uma lógica binária que marca o lugar de cada um. No entanto, além das meninas havia a presença de outros meninos sendo conduzidos, por isso é possível acenar para as diferenças que ocorrem intragêneros, em que diferentes matizes de comportamento e ações constituem os espaços entre os pólos da oposição binária, enfraquecendo as fronteiras entre os gêneros, desconstruindo as oposições.

4.1.3 A Organização do Espaço da Escola na Ótica do Corpo Docente

As percepções de gênero que aparecem nas avaliações e explicações das professoras a respeito da organização dos espaços da escola estão entrelaçadas às suas concepções de mundo, que serão passadas ou transmitidas sutilmente nas suas interações com as crianças e estarão contribuindo para a estruturação do habitus de meninos e meninas.

O espaço de recreio de meninos e meninas a partir da 1ª até a 4ª série é dividido, separado entre os meninos e as meninas. As justificativas dessa separação recaem sobre o espaço da escola que seria inadequado, e não se quer passar a idéia de que há uma distinção de gênero. Isso fica evidente nas seguintes falas:

C –...então nesta escola o recreio é dividido entre meninos e meninas por puro problema de espaço”. “(...) não há condição de dividir um número exato pra cada espaço, então estão divididos por gênero.

C – ... quando eu soube, eu não sabia do espaço daqui, quando eu soube que aqui os recreios eram separados, vem aquela característica da crítica mesmo, falei: meu Deus como essa escola deve ser, com fundamentos bem atrasados, parte do princípio que homens e mulheres tem que ficar brincando separado, que nem colégio de freira, e alguma coisa assim, daí quando eu conversei com a D, ela disse: não, eles estão separados por causa do espaço. Mas não há, não haveria motivo nenhum, que a gente sempre conversa com, até conversando com as professoras, quando questionava a situação do recreio, se a sociedade é mista, eles têm que saber conviver com meninos e meninas, cada um com suas características culturais, emotivas, tem que saber viver bem. Agora, não há razão nenhuma para separá-los.

No entanto, essa distinção, se evidencia em outras falas:

D – ... Eles gostam de correr, eles gostam de jogar bola, então nós partimos do princípio que as meninas nós poderíamos acomodar num espaço menor com brinquedos etc, etc..., e os meninos realmente precisavam extravasar, sabe, então deixamos o espaço maior pra eles. (...)a inspetora que cuida do recreio dos meninos é uma pessoa muito ágil, sabe, até porque tem uma característica diferente, não sei até, de cultura, as meninas são mais calmas e os meninos são mais agitados.

C -... Então as meninas ficam num espaço onde elas podem pular corda, fazer as atividades que elas gostam, e os meninos na quadra pra jogar bola.

É que lá é que tem a cancha, por causa da bola. O futebol que eles jogavam, como é que é? o gol, onde todos participam". "(...) Até tem sugestão agora da professora de Educação Física de fazer um rodízio, porque as meninas estão querendo, também, brincar com bola e daí tem que ser na quadra".

A justificativa de separar os espaços dos meninos e das meninas no horário de recreio está fundamentada em estereótipos fortemente arraigados: meninos precisam “extravasar”, são mais “agitados”; as meninas são “calmas, podem ser acomodadas em um espaço menor. “Fica bastante evidente nesse raciocínio a presença de uma lógica binária polarizadora dos gêneros.

As crianças de pré-escola, por serem menores e em menor número podem ficar juntas, desde que com uma inspetora para cuidar. Na percepção da coordenadora, meninos e meninas de pré-escola estão acostumados a estarem juntos em brincadeiras no contexto de sala de aula.

C - “O prézinho daí fica num espaço que a inspetora pode observar melhor, então estão meninos e meninas juntos”.

“Porque são poucas crianças, e a preocupação nossa não é a brincadeira, pra você vê como não é. É o espaço. Como eles tem que ficar juntos não precisa fazer um espacinho para menino e outro para menina. Um espaço de tamanho normal dá pra todos brincarem. E eles brincam juntos, estão acostumados, porque em sala de aula também eles brincam”.

A idéia que perpassa essas falas é a de que as crianças da pré-escola ainda não se distinguem muito por sexo, sendo possível ficarem juntas no espaço de recreio. Já nos “maiores”, a partir da 1ª série, as distinções aparecem. Como os espaços são pequenos, e os meninos são mais agitados, precisando “extravasar” mais, então se justifica separar em dois pátios, o maior para os meninos que são em maior número, e o menor para as meninas que são em menor número.

Essa também é a percepção da professora de Educação Física, porém, para ela a fronteira de idade se alarga um pouco mais para que haja distinções na forma de ocupar os espaços, quando fala das aulas de Educação Física.

PEF – Também tem a característica de pré, primeira e segunda eles se ocupam [do espaço] igualmente”. “(...) terceira e quarta que os meninos têm dominado mais. É eu não sei como que era trabalhado antes, que eu to pegando a turma esse ano, mas eu vejo assim que os meninos tão dominando mais. No jogo as meninas ficam lá com medo de fazer a atividade. Tenho percebido bastante isso.

Existe a tendência de que quanto maior a idade, maior é o estereótipo relacionado ao sexo. Essas disposições são uma das características do habitus que vai sendo gradativamente incorporado pelas crianças, de acordo com as formas de

ocupação dos espaços. Essa tendência a permanecer como está, como um senso prático, se engendra na soma da estrutura espacial com as estratégias de ação dos sujeitos na ocupação e usos do espaço, aparece na fala da professora de Educação Física.

PEF – Eu particularmente não concordo com essa separação da escola, mas quando foi municipalizada já tava assim e é uma coisa que deu certo e eu vejo que tem barreiras pra mudar, então acaba ficando isso, meninos separados das meninas... .

Parece que se aproxima do efeito de “trava” presente no habitus social apontado por Elias (1991), o qual dificulta as mudanças nas estruturas socialmente consolidadas. No entanto, alguns movimentos de resistência vão se constituindo.

PEF – No ano passado eu andei questionando porque só os meninos usando a quadra, e as meninas o ano passado cobravam isso de mim: porque só os meninos? Daí até acabou não querendo mudar.

Percebe-se nessa fala que, apesar de haver um movimento no sentido de questionar as estruturas estabelecidas, ainda assim, as reivindicações são por direitos iguais, mas mantém-se a mesma estrutura de distinção, só que agora quem gostaria de ocupar o espaço maior são as meninas. Muda-se o pólo a ter o privilégio, mas mantém-se o princípio da divisão.

As lógicas de gênero que se associam ao habitus – que estão sendo constituídos a partir dessas explicações do corpo docente da escola –, caracterizam-se como binárias, pois mantém a divisão rígida entre o feminino e o masculino, mesmo em situações em que a resistência está presente.

4.2 AS EXPRESSÕES DE GÊNERO NAS ROTINAS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: A Iniciação às Regras Do Jogo

As rotinas que se repetem cotidianamente na escola, se por um lado ajudam a organizar o trabalho pedagógico, dimensionando os tempos e os espaços, por outro expressam formas de agir e se relacionar que, pela repetição, reforçam, tacitamente, valores e códigos de classe, raça, etnia, orientação sexual e gênero.

Pela ótica das lógicas de gênero que subjazem as rotinas diárias pode-se traçar um perfil de como a escola interfere, através de comportamentos e ações que são solicitados diariamente, na construção do gênero na subjetividade de meninos e meninas que participam da experiência escolar cotidiana.

As rotinas são aqui entendidas como aquelas práticas diárias que se repetem constantemente, constituindo regularidades. São essas regularidades, que aparecem como regras implícitas nas práticas escolares, e que serão incorporadas por meninos e meninas como “naturais”, como se fizessem parte da “ordem das coisas”. Embutidas nessas rotinas estão as lógicas de gênero que serão aprendidas, apreendidas e incorporadas na forma de *habitus* de gênero, que por sua vez, se constitui como um dos aspectos da subjetividade das crianças.

Entre as práticas observadas foram destacadas, para análise das lógicas de gênero presentes, as regras de deslocamentos pelas áreas de circulação, as regras para organização do trabalho de sala de aula e os eventos da escola. As observações feitas a respeito das rotinas da escola foram selecionadas dos comentários das entrevistas realizadas com a equipe pedagógica da escola, na figura da diretora e da coordenadora, e das professoras de Educação Física e regente de sala.

4.2.1 As Regras de Deslocamentos: filas como forma de organização

A maneira utilizada pela escola para organizar os deslocamentos das crianças de todas as séries é a fila. As filas são formas de organização que podem estar ensinando vários conceitos importantes de relacionamento social, como, por exemplo, saber esperar a sua vez, respeitar o lugar do outro, entre outros. Mas, também pode estar ensinando as formas básicas de divisão do mundo, nas quais se inclui a divisão por gênero.

A escola observada utiliza o expediente da fila por razões de ordem prática, para evitar acidentes nas escadarias ou rampas estreitas. Isso fica caracterizado nas falas das entrevistadas:

C – (...) eles fazem fila, eles entram em fila, tudo muita rotina nessa escola. Eles sempre trabalharam assim e continuam trabalhando assim.

PEF – (...) Então eu sempre combino com eles, pelo, pela característica da própria escola, muita escada, muita rampa, então a gente sempre sai da sala em fila e levo de volta pra sala no final”.

A organização da entrada nas salas no início do período de aulas e quando voltam do recreio e das aulas de Educação Física e Artes, assim como o horário de saída, é feita toda em forma de filas.

São utilizados como critérios para organização das filas, o tamanho e principalmente o sexo, como se evidencia nas falas a seguir:

C – Então eles fazem as filas, por tamanho, até porque eles têm que visualizar, antes a gente tinha um pátio palco, mas antes era meio torto ali pra assistir. Nesse dia, a apresentação é nesse dia, a fala da diretora ou a fala da pedagoga, ou a fala sobre os projetos, como é que a coisa ta indo, como é que a coisa ta, informações, é tudo na sexta feira, ou que antes era na quarta, e agora é sexta, muda sempre, mas sempre um dia assim específico, manhã e tarde.

PS –... Organizava uma fila. A fila dos meninos e a fila das meninas. É que mais ou menos essa é a rotina da escola também.

Organizar as filas de forma diferente é uma possibilidade que ocorre somente quando uma fila fica muito maior que a outra.

C –... É meninas e meninos e misturadas também quando tem a questão de muitos meninos e poucas meninas divide meio a meio.

C –... eles sobem e descem escada, meninos e meninas juntos, tudo tranqüilo. Eles convivem com o ambiente. Essa divisão das filas por sexo está tão fortemente “naturalizada” que mesmo com uma reflexão sobre o porque de ser assim fica enfraquecida. É o que pode se notar na fala da professora:

PS – Não precisa usar a fila pra tudo. Tem escola que até pra ir no banheiro vão todos agarrados uma na roupa da outra. Isso não. Mas em algumas situações acho necessário. O que talvez não precisasse era fazer fila dos meninos e fila das meninas, poderia ser misto, mas aí por uma questão de rapidez até...Meninos aqui, meninas aqui a gente acaba fazendo.

Essa “rapidez” apontada pela professora, com que se acaba fazendo as coisas como sempre foram feitas, mesmo que se pense contrariamente algumas vezes, é uma característica do senso prático cotidiano que constitui o *habitus*.

Portanto, como ficou evidente nas falas das professoras e da coordenadora, a forma de organização das filas mais prática e comum é a separação por sexo. Isso reforça a idéia de que o sistema sexo/gênero é um dos principais mediadores sociais para regular as relações entre as pessoas. Porém, a lógica que nessa regulação, em termos da organização das filas é a da distinção binária, pois demarca a posição que cada um e cada uma deve ocupar, dando a idéia de mundos separados.

E é justamente assim, pela soma de aspectos aparentemente insignificantes, como a formação de filas separadas por sexo, que a escola vai interferindo na formação do *habitus* e por sua vez construindo o gênero na subjetividade infantil. Não interferir na construção de uma lógica desconstrutiva das relações distintivas de gênero, é interferir no sentido de uma outra lógica, que distingue e divide.

4.2.2 As Regras de Organização do Trabalho Pedagógico

O trabalho pedagógico é aqui entendido como a forma de estruturar as ações e interferências educativas das professoras.

Nota-se que há uma certa preocupação por parte da coordenadora pedagógica da escola, de apresentar as opções de organização do trabalho pedagógico como se elas ocorressem sem distinções de gênero.

C – ... agora agente nota que ta tudo bem..., atividades em grupo..., o pessoal ta trabalhando mais assim. Até porque isso é quase que um reforço da própria atividade que elas estão fazendo, porque a atividade era diferente [diferente de acordo com o gênero], muitas das professoras mudaram o tipo de atividade que faziam, mudaram dentro de um contexto, que você sabe, de educação que é lento, mudaram nesse contexto.(...) A única coisa que aqui é separado é o recreio. Só. Todas as atividades. Eles dançam, eles se apresentam, os teatros, tudo é misturado, tudo eles estão juntos. E convivem bem, é tranquilo.

Essa postura é incongruente com outras, como por exemplo, a de separação no pátio de recreio. Evidencia-se uma economia das atividades da vida cotidiana, apontada por Heller, em que “As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam do plano da teoria.” (1990, p. 31-2)

Já a professora regente da turma relata a forma como conduz suas interferências junto às crianças nas questões referentes às relações de gênero.

PS – ... a forma como eu procurei tratar dessas questões foi uma forma de primeiro de quebrar um pouco o estereótipo do que é o feminino do que é o masculino. Então no sentido de que as meninas podem fazer as brincadeiras dos meninos e os meninos podem fazer as brincadeiras dos meninos”.(...) O que eu fazia na verdade mais, na forma de brincadeira era questionar, questionando muito: mas porque que não? Vamos vê se não pode mesmo? Vamos vê se menina consegue fazer isso? Não pode jogar futebol, mas porque não? Vamos tentar.

PS – “Quando você vai distribuir os materiais, por exemplo, os meninos naquela história de querer o azul, as meninas querem a cor-de-rosa, essas coisas... não isso menina não faz, menino não pode cuidar de... Não pode ficar cozinhando em casa ou não pode ta cuidando da boneca, o filho. Então a minha atitude era mais de questionar, porque que não, então vamos experimentar para ver porque esse não e algumas coisas contar da minha própria experiência quando criança: ah, mas quando eu era criança brincava de bolinha de gude, eu fazia cabana na árvore com os meninos, então um pouco de contar isso, mas era mais uma atitude de questionar porque que não e propor que experimentassem.

Há nas mediações feitas pela professora uma preocupação em não permitir que estereótipos de gênero se reproduzam, porém, em muitas situações usa o masculino como linguagem genérica. Quando faz questionamentos sobre as condutas estereotipadas, é sempre no sentido de ampliação das fronteiras de gênero das crianças, ou seja, aquilo que um menino faz uma menina também pode

fazer. Reforçando a idéia defendida por Adelman (2002), a partir do pensamento de Maria Rita Kehl, a respeito das “mínimas diferenças”, as quais abrem possibilidades para que seja permitida a ocupação de qualquer posição social por pessoas de qualquer gênero. Nesta idéia encontram-se indícios de uma lógica desconstrutiva, flexível, que admite as diferenças como mínimas em relação ao fazer nas práticas sociais.

Isto fica ainda mais evidenciado na forma como a professora relata situações de autonomia de meninos e meninas.

PS – A lembrança que eu tenho é que tanto os meninos quanto as meninas me procuram, independente de gênero aí sabe. Há turmas que tem o caso de um menino ser mais dependente e procurar mais. Já vivi situações em que meninas são super independentes que conseguem resolver sempre sozinhas. O que marca a minha atitude em relação ao gênero, é mais uma atitude de estar questionando mesmo sabe, e fazendo as crianças se perguntarem porque que não, e de trazer algumas informações pra elas também, por exemplo, roupa: ah, mas menino não pode usar touca cor de rosa ou qualquer coisa assim; mas porque que não pode? e de contar história de outros lugares, de outros povos, outros costumes. Tem culturas que homens usam saias, por exemplo. Então, foi mais no sentido assim de questionar e de fazer experimentar situações que elas acham que não pode...

Portanto, percebe-se uma tendência no sentido desconstrutivo das oposições binárias, pois o estereótipo ligado ao feminino é o da dependência, e ao masculino o da independência. O que ocorre não é uma inversão do estereótipo, mas sim, a constatação de que um pólo está presente no outro, admitindo-se, além das aproximações entre os gêneros, distanciamentos intragêneros.

Esta mesma tendência, de uma lógica desconstrutiva, se evidenciou em outra situação rotineira de sala de aula. A professora escolhe os “ajudantes do dia” para auxiliarem na distribuição dos lanches. O critério utilizado é o de ordem alfabética e não a divisão por gênero. Dessa forma, ocorre um enfraquecimento da classificação das atividades em dois mundos separados. A idéia da ordem alfabética permite que sejam ajudantes do dia só meninas, só meninos ou então meninos e meninas conjuntamente.

4.2.3 As Regras de Organização dos Eventos da Escola

Apesar dos eventos serem mais pontuais, acabam ganhando a dimensão de rotina por acontecerem de maneira sistemática, e tornarem-se regularidades. A escola promove vários eventos durante o ano, envolvendo, além das professoras,

funcionárias, alunos e alunas, as famílias. O relato que se segue foi feito pela coordenadora da escola a respeito do dia dos pais.

C - No ano passado nós fizemos uma atividade de gênero, nós fizemos uma atividade no dia dos pais, caracterizando, porque veja, dia das mães vêm todas as mães, vem às avós, vem tia, vem madrinha. Chegou no dia dos pais nós pensamos: vamos fazer uma atividade para os pais. Uma atividade que a criança tenha referencial masculino. Então nós mandamos um bilhete explicativo dizendo que nesse dia a criança ia ter uma atividade que era característica do referencial masculino. Então poderia vir o avô, o pai um irmão – quem não tivesse pai ou o pai não pudesse vir – alguém que a criança quisesse e estivesse junto com ela e representasse o pai nessa atividade. Nós tivemos muitos problemas. Porque as mães, por exemplo, mães separadas, elas enterram o ex-pai, que ele já não gosta muito de participar, ah que ele não quer; não é justo eu que sou a mãe e pai eu quero participar com ele. Aí nós brincávamos com a criança: você vai querer pagar o mico de todos estarem com um homem fazendo uma atividade que é específica que a professora vai fazer, e depois só você com a mãe? Não, então neste dia não é obrigatório, não precisa vir, tem aquele que não vai poder. E demos sugestões: se seu pai não pode vir, marque um horário com o seu pai e faça uma atividade com ele, brinque converse...pra ninguém ficar mau. As crianças dez, todo mundo entendeu. As mães não. Então teve mães que vieram no dia, sabendo que não podiam. Elas mesmas se sentiram constrangidas. Porque vieram com nenê no colo, com carrinho, com não sei o que, e a atividade era livre, era pra correr...era característica de um dia de pais, com atividades de pai. Até o pai com atividades bem amorosas, carinhosas, ditas femininas, mas pra eles se sentirem naquele dia especiais e com o seu papel de pais. Como é o papel de pai amplo. Mas as mães não gostaram. Os pais amaram! Nós fizemos em dois momentos, de três quatro horas de atividade, dividido em dois momentos de tantos pais que eram, fila de pai. O pai com a filha, com o filho abraçava pra participar junto, brincaram, adoraram. As crianças amaram, e os pais, nossa! Adoraram. As mães se perceberam, ficaram no canto, mas agente via que a mulher, principalmente quando está sozinha ela acha que ela tem o papel de pai e de mãe, ela não se conscientiza que, se ela se separou, ela é mãe. Ela não é pai. Mulher tem a mania de pegar a função dos outros, e isso é difícil de trabalhar com mãe: “Eu sou pai e mãe, eu me sacrifico...”

Nesta fala fica bem marcada a percepção de que existem papéis rigidamente fixos. Ser pai é um papel social com todas as funções específicas ligadas de forma estereotipada ao masculino, quais sejam as de proteção, autoridade, entre outras. Portanto, não admitindo que essa função possa ser exercida por uma mulher. Apesar de haver na escola muitas famílias que já não correspondem ao perfil da família nuclear, continuam-se reforçando as divisões de papéis sexuais. Mesmo que a intenção tenha sido fazer uma atividade do homem como filho ou a filha, em eventos deste tipo as crianças estão aprendendo a divisão e a distinção características de uma lógica binária que acredita nas “essências” do que é ser um “homem” e do que é ser uma “mulher”.

No enfoque em relação ao dia das mães a conotação não é tão forte, ficando evidente uma outra orientação. A maioria dos contatos da coordenadora com as

famílias se faz através das mães. Isso faz com que a sua percepção em relação a elas seja a de que no que diz respeito a escola e aos filhos e filhas é de sua responsabilidade. Por isso, há uma certa resistência em admiti-las no papel do pai. Isso se evidencia na fala a seguir.

C- Tem pai que vem, mas vem assim, participar. Não houve caso de dizer esse dia vai ser só pra mães. Mas eu acho que o pai não ligaria, de vir, querer se impor, eu sou mãe também. O pai não, mas mãe gosta. É bem espaçosa: quer ser pai, quer ser mãe, quer ser avó quer ser tudo...E a coitada da criança: não é só pra vir o pai, eu vou levar meu tio. Não sou pai e mãe, eu tenho que tar junto com você. Ela quer meio que pegar um espaço. Foi a característica de uma atividade diferente. Agora eu lembrei... .

Já no relato de outro “grande evento” da escola, a festa junina, percebe-se que não há uma preocupação em interferir de forma rígida em relação aos papéis que meninos e meninas vão representar.

C – Uma coisa que, aparece nesta comunidade, eu digo nessa porque em outras escolas eu não via, sabe aquele tradicional concurso de sinhozinho, aqui as mães incentivam muito os meninos a participar, então aqui tem o tal do sinhozinho, que nas outras escolas também tem, mas nas outras escolas os pais não...eles até deixam, mas em pequeno número, não gostam que os filhos participem, pequeno número, meninos menores e não se esforçam pra ganhar, pra vender votinho, etc, aquela coisa;Ah ele quer então deixe, mas não...Aqui é bem evidente: meninos em número maior participam do concurso, que eu achei engraçado, diferente. Em número maior; as mães se empenham pra que o menino venha enfeitado, arrumado. A situação do sinhozinho, por ser uma situação de gênero que a família incentiva o menino a participar de uma coisa que seria, supostamente, feminina: desfilar, eles não ligam, eles gostam de desfilar. Querem ensaiar, querem desfilar.

Há um movimento no sentido de se admitir que meninos possam estar fazendo uma atividade que tem características femininas, no entanto o papel de desfile e de modelos masculinos é socialmente aceito, também para o masculino. O que se evidencia aqui são alguns indícios de uma lógica binária de gênero, pelo fato de se “estranhar” e achar “diferente” que meninos e meninas possam estar representando os mesmos papéis.

4.3 A APRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR: As Expressões de Gênero no Livro Didático

O livro didático é uma ferramenta utilizada pela professora de forma sistemática para selecionar as atividades. No entanto, as crianças compraram o livro e cada uma leva o material para casa, onde podem fazer algumas atividades com os pais.

A análise de conteúdo do livro didático foi feita através de recortes, em duas unidades de registro: a Linguagem escrita e a linguagem icônica.

4.3.1 Referências Explícitas sobre Gênero

O livro, que foi escrito por mulheres, trás algumas indicações sobre as relações de gênero de forma explícita. Isso mostra que, apesar de o gênero não ser uma preocupação central das autoras, há a preocupação em fazer uma discussão a esse respeito, mesmo que concentrada apenas em uma página do livro.

As orientações mostram ser oportuna a discussão sobre gênero quando vai se falar sobre a família, e sobre as distinções de brincadeiras e de tarefas masculinas e femininas, como se pode notar na descrição abaixo:

Nas famílias existem pessoas do sexo feminino e do sexo masculino. Recorte e cole figuras mostrando pessoas do sexo masculino ou feminino para representar cada membro de sua família”.

[Na parte que traz orientações para a professora diz:] “Aproveite esta atividade para questionar os estereótipos que às vezes as crianças têm. Estes se manifestam, por exemplo, na distinção que convencionalmente se faz entre brincadeiras e tarefas masculinas e femininas. Discuta situações, comuns nos dias de hoje, em que homens e mulheres dividem igualmente as tarefas, dentro e fora de casa.

Fonte: ZABOT, 1995, p. 35.

Nesta orientação, percebe-se uma flexibilização nos papéis masculinos e femininos, apontando para as situações comuns em que ocorrem divisões iguais de tarefas entre homens e mulheres. No entanto, não faz referência em discutir situações em que não estão ocorrendo as divisões igualitárias. Com isso, fica evidenciada a constatação de alguns avanços conquistados pelas mulheres, porém, não se faz a denúncia de que ainda mais seria necessário. Portanto, percebe-se nessas colocações que há uma lógica desconstrutiva na visão das autoras, porém ainda incipiente.

Em mais uma passagem, em que está explícita a referência ao gênero, já se vai em outra direção, conforme a descrição a seguir.

Existem símbolos para representar homens e mulheres. Como você pode separar os símbolos da tira abaixo? Recorte e cole esses símbolos onde achar adequado. [Há uma tabela dividida em duas partes iguais e algumas figuras para serem recortadas e coladas na parte de baixo.]

Fonte: ZABOT, 1995, p. 36.

Não há um aprofundamento maior, por exemplo, em relação à crítica de uma divisão binária rígida, fato que aparece na forma como se classificam símbolos

adequados ao masculino e ao feminino: o sapato masculino e o sapato feminino; o guarda-chuva masculino e o guarda-chuva feminino, entre outros. Dessa forma, reforça-se uma lógica binária distintiva.

Isto fica ainda mais forte quando, na página seguinte, é sugerida uma atividade em que serão escolhidos símbolos para identificação dos meninos e das meninas da sala.

Invente um símbolo para os meninos e um para as meninas de sua sala de aula. [Há uma tabela dividida em duas partes, escrito meninos em um lado e meninas no outro. Na orientação para a professora menciona:] “Converse com os alunos sobre símbolos que criaram. Escolha com eles dois símbolos (um para meninos, outro para meninas) que possam ser utilizados em sala de aula: para indicar presença e/ou ausência de alunos, orientar brincadeiras etc.

Fonte: ZABOT, 1995, p. 37.

Nestas recomendações, ficam mais uma vez evidentes, de uma forma “natural”, as divisões que determinam distinções por gênero. Note-se que os símbolos inventados não são para outros tipos de classificação que enfraqueceriam a divisão binária rígida entre o masculino e o feminino, como por exemplo, os que nasceram no primeiro semestre e os que nasceram no segundo; são para orientar as tarefas cotidianas. Portanto, mais uma vez, se está se reforçando a lógica binária rígida distintiva dos gêneros. Conseqüentemente, reforçam-se também de forma distintiva os mecanismos de avaliação, julgamento e ação incorporados pelos sujeitos no universo escolar.

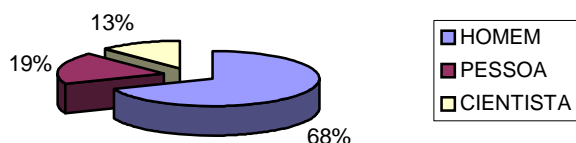
4.3.2 Referências Implícitas Sobre Gênero

A maior parte das descrições selecionadas, em que se encontram implícitas referências de gênero, concentram mensagens caracterizando duas temáticas importantes, quais sejam, a invisibilidade do feminino e as representações do gênero.

4.3.2.1 A invisibilidade do feminino

O primeiro aspecto evidenciado foi a invisibilidade do feminino na escrita dos conteúdos. A descrição do ser humano genérico é feita, predominantemente, por palavras que designam o masculino, como o homem, “o” cientista, e nenhuma vez pela palavra mulher, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 10 DESCRIÇÃO DO SER HUMANO GENÉRICO



FONTE: Notas do Referencial Técnico

O que se percebe é que as palavras homem e cientista, que designam o masculino, somam 79% das descrições do ser humano genérico e a palavra pessoa, 13 %. Há uma tendência bastante forte em tornar invisível o elemento feminino na origem e evolução da trajetória humana no planeta. As descrições dos seres humanos pelo masculino, trazem a idéia de que o elemento feminino não faz parte daquilo a que se está se referindo. Portanto, da análise das frases em que o ser humano é designado pelo elemento masculino, têm-se os seguintes significados:

Quadro 7 DESCRIÇÃO DO SER HUMANO GENÉRICO EM TEXTO ESCRITO E FIGURAS DO LIVRO DIDÁTICO

Descritor	Episódio	Interpretações possíveis
Os Cientistas	<ul style="list-style-type: none"> “Há muito tempo... mas muito tempo atrás aconteceu uma grande explosão... OS CIENTISTAS chamaram essa explosão de Big Bang, Big Bang” – pg.04 	Quem faz as descobertas são os homens cientistas. Não há descobertas feitas por mulheres cientistas.
	<ul style="list-style-type: none"> Que tal voltar ao passado? Vamos desenhar a história do universo contada PELOS CIENTISTAS. pg.28. 	Quem conta a história são os homens cientistas.
	<ul style="list-style-type: none"> No planeta Terra surgiram os seres vivos. Plantas – Animais – HOMENS. pg.21 A representação do humano pela figura de um homem. pg.22. Representação das raças por figuras masculinas.pg. 23 	Somente os homens surgiram no planeta.
	<ul style="list-style-type: none"> Os HOMENS, as plantas e os animais vivem agrupados em diferentes ambientes. pg. 23 	
	<ul style="list-style-type: none"> Os grandes dinossauros viveram na Terra quando os HOMENS ainda não existiam 	

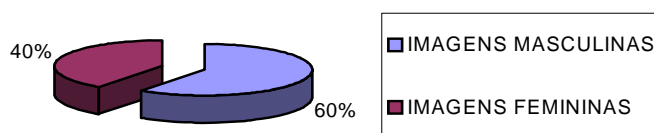
Homem	<ul style="list-style-type: none"> • OS HOMENS nunca viveram sós. No início, formaram pequenos grupos; depois, começaram a se organizar em grupos maiores e a dividir o trabalho para viver melhor. pg.30. 	As mulheres não vivem em grupos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Há muito, muito tempo, OS HOMENS protegem seu corpo usando diferentes tipos de vestuário.pg.71 	Somente os homens se vestem,
	<ul style="list-style-type: none"> • ...com o tempo, OS HOMENS construíram moradias de diversos tipos, conforme o seu modo de viver. pg.96. 	Os homens é que trabalham e constroem, e transformam a natureza. Não há a participação das mulheres.
	<ul style="list-style-type: none"> • Para construir suas moradias, OS HOMENS, retiram e transformam recursos da natureza. Pg.111. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • O HOMEM e o trabalho. O HOMEM é um ser inteligente e criador. Pg.140 • Figuras representando a divisão do trabalho: de 5 figuras, quatro representando os homens e uma as mulheres. • A figura de um professor em pé e as crianças em carteiras individuais. pg .32. 	Quem tem inteligência para pensar fazer, criar, descobrir e transformar as coisas são os homens. Mesmo que no magistério o feminino seja a maioria, aparece a figura de um professor dando aula.
	<ul style="list-style-type: none"> • Fazendo e pensando, OS HOMENS descobriram, criaram e transformaram muitas coisas. Pg.141. • Figuras representando às invenções e descobertas: aparecem somente figuras masculinas como trabalhadores: professor; operário, índio; homem pré-histórico. pg.141. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pinte as cenas que representam as primeiras manifestações religiosas e artísticas dos HOMENS. pg.152. 	A religiosidade e as artes são manifestações dos homens.
	<ul style="list-style-type: none"> • OS HOMENS se comunicam de várias maneiras. As manifestações artísticas também são uma forma de comunicação pg.166. • As figuras que representam as primeiras manifestações artísticas mostram somente elementos masculinos. pg.152. 	

As Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> No lugar onde moramos AS PESSOAS trabalham. Mostre aqui o que elas fazem. pg.147. 	Aqui há inclusão do masculino e do feminino, isto é, homens e mulheres são as pessoas que procuram estar bem informadas, se divertir, trabalhar, rezar, comprar.
	<ul style="list-style-type: none"> AS PESSOAS procuram estar bem informadas a respeito de tudo o que acontece na sua cidade e no mundo. Elas procuram também se divertir. Pg.177. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ...Em algumas dessas construções AS PESSOAS não moram. Elas trabalham, estudam, rezam, se divertem ou compram o que necessitam. pg.132. 	

Fonte: O LIVRO DIDÁTICO – Exemplar do mestre (designação da editora)
ZABOT, Grenilza Maria et alii. Roda do tempo: pré-escola, 3. Curitiba: Arco-Íris, 1995

Há também uma certa invisibilidade do elemento feminino quando se faz o levantamento da frequência com que apareceram figuras masculinas e femininas nas páginas em que são representados os seres humanos. O gráfico deixa isto mais claro:

Gráfico 11 PRESENÇA DE FIGURAS MASCULINAS E FEMININAS NO LIVRO DIDÁTICO



Fonte: O LIVRO DIDÁTICO – Exemplar do mestre (designação da editora)
ZABOT, Grenilza Maria et alii. Roda do tempo: pré-escola, 3. Curitiba: Arco-Íris, 1995

Como se vê, há uma predominância de figuras masculinas, fato que também foi notado em relação às vinhetas explicativas que aparecem ao longo do livro: das nove vezes em que foram utilizadas explicações por alguma figura, somente em uma ocasião a figura era feminina. Isso estabelece uma tendência, implicitamente registrada, de que quem explica e quem sabe das coisas é o elemento masculino. A consequência disto é que se está transmitindo uma mensagem reduzida da realidade, ao mesmo tempo em que se reforça estereótipos sobre relações de poder entre os sexos, ou seja, o masculino é quem controla e domina o feminino.

4.3.2.2 As representações de gênero

As figuras aparecem na forma de desenhos que simbolicamente trazem alguns significados, descritos no quadro abaixo:

Quadro 8 REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS FIGURAS DO LIVRO DIDÁTICO

Desenho	Significados
A representação do sol como masculino e da lua como feminina. pg.08	O sol é maior que a lua; o sol é o dia, a luz; a lua é o escuro, a noite. O masculino é maior que o feminino; o masculino a atividade, o dia; o feminino o recolhimento, a noite.
Os desenhos definindo as atividades e papéis masculinos e femininos desde a pré-história.pg.29.	Tarefas divididas. Os homens saindo para caçar, atividades fora do lar; as mulheres fazendo atividades para o lar, cozinhando, tecendo.
Cenas do cotidiano: representação de uma mulher cozinhando; de um homem cuidando de um bebê; um homem lavando roupa e usando a cor cor-de-rosa; uma mulher saindo para trabalhar fora; um menino e uma menina ajudando a limpar a casa. pg.34.	As tarefas são comuns. Homens e mulheres têm direitos iguais.
Representações do que se pode fazer com as mãos: uma mulher escrevendo e lendo sentada atrás de uma mesa; uma mulher lavando roupa em uma bacia; uma mulher colocando a linha em uma agulha de costura; um homem varrendo o chão, um homem tocando piano (usando cor-de-rosa). pg.59	Tanto mulheres como homens podem fazer atividades braçais como intelectuais. As cores Não são fixas por sexo.
Colegas são representados por pares formados por uma menina e um menino. pg.56	Os grupos podem ser mistos.
A figura de uma menina fazendo compras em uma loja de roupa masculina e feminina. pg.86 Figuras de três mulheres na loja de roupas.	Atividade voltada feita no público, porém o objetivo é o privado. As mulheres são as responsáveis pelo vestir.
Figuras de homens para representar caçadores. pg. 120.	Reforço da divisão de profissões típicas por sexo.
Figura de um menino puxando um carrinho. pg.127.	Reforço da distinção de brinquedos.
Dez figuras representando o trabalho braçal do homem primitivo: sete aparecem homens trabalhando; três aparecem mulheres trabalhando. Pg.140.	Os homens trabalham mais do que as mulheres.

Fonte: O LIVRO DIDÁTICO – Exemplar do mestre (designação da editora)

ZABOT, Grenilza Maria et alii. Roda do tempo: pré-escola, 3. Curitiba: Arco-Íris, 1995

No quadro foram selecionadas nove figuras, das quais seis sugerem uma lógica binária e três podem ser consideradas uma lógica desconstrutiva. Isso mostra

que há indícios de uma tendência maior no livro a transmitir mensagens de gênero que vão contra as próprias orientações feitas quando se tratou do assunto de forma explícita. Isto pode estar confirmando que, se a formação de um *habitus* de gênero nas autoras for no sentido de uma lógica binária, terá dificuldade em romper com o senso prático incorporado. Mesmo quando se tem consciência do que precisa ser feito, repetem-se práticas indesejadas, confirmando o que revela o referencial teórico a respeito de transformações no *habitus*.

4.4 AS EXPRESSÕES DE GÊNERO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS: A Transmissão de Visões de Mundo

De acordo com Rockwell (1997), na escola são transmitidas concepções sobre o mundo social, através de vários canais, como já pudemos constatar nos outros capítulos. Um forte canal é a visão de mundo do corpo docente, pois é ela que orienta as percepções, avaliações, julgamentos e ações de meninos e meninas.

Até aqui as concepções de gênero das professoras estavam sendo analisadas de forma indireta em situações que configuravam as outras categorias de análise. Agora o esforço analítico recairá sobre as lógicas de gênero presentes nas falas das professoras.

4.4.1 O pensamento e a compreensão sobre o gênero

O interesse em ouvir as falas das professoras foi de captar o grau de entendimento e comprometimento com as questões relacionadas ao gênero. Através disso é possível dimensionar o quanto ainda existe de distância entre aquilo que se preconiza e o que se observa no campo empírico.

C – Acho que é um assunto que poderia perfeitamente ser conversado é que não apareceu nada que evidenciasse, e na escola aparece tanto problema que você tem que priorizar. Então geralmente nós estamos trabalhando agora com pai é limites...

Nessa fala fica evidente que as questões de gênero não são tidas como relevantes, pois no entendimento de gênero aqui evidenciado, somente quando houvesse algum problema mais grave relacionado ao comportamento de menino ou menina é que se tornaria “prioridade”. Não há uma perspectiva de compreensão do

gênero como uma forma de constituição dos sujeitos que está eivada de significados de poder.

Já em outra fala aparece uma aproximação do gênero com a cultura e alguma preocupação em relação ao preconceito, em que se fala de uma reflexão a respeito. No entanto, não há um olhar mais crítico e não se identificam as questões de gênero que estão presentes no cotidiano escolar.

C – Eu acho que o mais importante em relação a gênero é a postura dos professores. É cultural. Então o que você, como pessoa passa a tua expectativa em relação a isso. Porque as crianças, muitas vezes, acho que a maioria das vezes não tem nem essa preocupação. Têm se os pais tiverem, que vem preconceitos, etc, e se a professora reforçar. Então a criança tá muito vulnerável a isso. Se a escola não tiver postura, e a escola começar a trabalhar com preconceito nós vamos ter problemas em relação a gênero. Agora se a escola trabalha de uma maneira a não se preocupar [é], preocupando-se], levando em conta isso, mas sem se preocupar de ficar retalhando uma situação ou outra de relação a gênero acho que os problemas diminuem. Porque a criança tá diretamente ligada ao quê a professora passa, a parte de preconceito ou não da professora, da maneira de trabalhar, de uma maneira mais aberta. Então eu acho que tá bem ligado a isso. As crianças dificilmente – posso dizer porque a gente lida direto, manhã e tarde a quanto tempo – difícil vê criança com preconceito. Quando aparece você pode ter certeza que tá diretamente ligado a uma coisa que o pai falou, que a mãe falou ou que alguma professora reforçou. Eles mesmos convivem muito bem e desenvolvem muito bem dentro de sala trabalhando junto.

Na fala da professora regente, fica mais uma vez evidenciada a falta de discussões a respeito de questões que se referem às relações de gênero na escola.

PS – É porque como nunca houve na minha formação uma abordagem específica sobre gênero, o que me guiava? O que me guiava era assim, a preocupação de não discriminar o feminino, era uma visão de que homens e mulheres têm que ter direitos iguais... Isso aí vem da minha formação nas escolas por onde passei a X e a Y, isso tudo decorreu da minha visão de mundo, de pensar uma sociedade igualitária, numa sociedade democrática onde todo mundo tem os mesmos direitos; e aí que tá olhando pras minorias, nesse sentido assim. Mas acho que a minha ação foi mais direcionada pela minha própria visão de mundo, mais do que por estudos a respeito de gênero, por exemplo. Que, aliás, é uma questão que vem se colocando recentemente pras escolas, até pode ser que já venha sendo discutido há mais tempo, mas como tudo que demora mais tempo pra chegar na sala de aula, na escola, eu vejo que é uma questão que ainda não está presente enquanto discussão na maioria das escolas.

Aqui se encontra uma denúncia: apesar de os estudos de gênero já estarem há algum tempo acontecendo nas universidades, e estarem presentes em diretrizes curriculares nacionais, os RCNEI, ainda estão distantes da escola. No entanto, uma visão de mundo mais crítica, que busque uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, apesar de não garantir o olhar mais abrangente sobre as relações de gênero, pode ajudar a não reforçar estereótipos.

4.4.2 Os Comportamentos Específicos Relacionados ao Feminino ou Masculino

Pretendeu-se desvelar a lógica binária e desconstrutiva presentes em algumas falas das professoras e da equipe pedagógica.

4.4.2.1 A presença da lógica binária

Aqui fica evidenciada a lógica binária que define como atributo específico dos meninos a agitação excessiva, como fica claro nesta colocação da professora regente:

PS - Eu acho que dá pra dizer que quando a gente tem aqueles casos de crianças que preocupam a gente, tem um nível de agitação tão grande que gente chega a começar a pensar e querer investigar um pouco, questões, por exemplo, de hiperatividade, por exemplo, geralmente são meninos. As meninas também, por mais que elas até sejam, façam bagunça, estejam agitadas, mas eu não me lembro de uma menina assim que eu dissesse: essa menina tem algum problema que ultrapasse assim a bagunça, agitação normal de uma criança que é mais elétrica.

Nesta fala há uma polarização: apesar de se admitir que as meninas também são agitadas, generaliza a hiperatividade em relação aos meninos.

O mesmo acontece na colocação da coordenadora sobre os meninos agitados e meninas dengosas e fofoqueiras, porém de uma forma bastante rígida e delimitada.

C – Acontece, daí geralmente a professora fala que a turma é mais agitada quando tem mais meninos. (...) E daí a que fica com mais meninas diz: a minha turma faz muita fofoca. (...) É bem a característica cultural: os meninos são mais agitados e as meninas são mais 'cheias de dedos', essas briguinhas tipo: ah me olhou, não me olhou, amanhã nunca mais, vou contar para minha mãe. Sempre tem. (...) Então, das meninas tem muito essas fofquinhas que elas levam pra casa e as mães se preocupam e me telefonam. (...) E os meninos agitados por natureza, isso a gente nota.

O gênero é tido como característica cultural que define comportamentos específicos para cada sexo. Este tipo de representação acaba influenciando os olhares sobre as crianças, que ficam restritos aos estereótipos que acabam sendo confirmados, pois, de tanto achar os meninos mais agitados não se percebe que também existe agitação entre as meninas. No entanto, esta visão também pode ser lida no sentido de que se espera das meninas comportamento menos agitado do que os meninos, e para cumprir a esta expectativa as meninas acabam também confirmando o estereótipo.

É o que se percebe também na fala seguinte, em que a professora de educação física interpreta os comportamentos de meninos e meninas no pátio de recreio e nas rampas.

PEF – É, as meninas elas são mais tranquilas, você vê no recreio elas são mais tranquilas, os meninos são mais de correr, mais agito e pela falta de espaço acaba tendo muito problema de criança se machucando. Tanto é que a gente começou a segurar mais os meninos pra que eles desçam tranquilos a rampa ali por questão de segurança deles mesmo, que andou tendo muito problema de criança se quebrando, se machucando. (...) Até as meninas elas se cuidam mais, tem aquele lado mais materno, elas cuidam mais das pequenas. Daí elas ficam pulando corda, quem quer, quem não quer trás agendinha, como a quarta série que fica escrevendo as coisinhas delas lá elas ficam. É mais tranquilo.

Os meninos são mais agitados e as meninas mais tranquilas; os meninos são mais desastrados e as meninas mais cuidadosas. Desta forma vai se confirmando o habitus de gênero que compõem a subjetividade das crianças.

Em outra passagem a coordenadora explica como as crianças se organizam de forma específica de acordo com o sexo.

C – É separado por isso. Porque as meninas vêm organizadas, e os meninos falam: eu não acho justo, pra mim. Elas têm uma visão do todo, se organizam elas vêm com a fala pronta, falam todas ao mesmo tempo, elas têm isso organizado na cabeça e os meninos não. Isso é bem definido.

C – Geralmente os meninos têm atitudes isoladas, isso é característica. Os meninos, as brincadeiras são em grupo, mas se ele quiser fazer uma atitude, mais assim de briguinha, é isolado. Daí o grupo vai entrando, mas quem começa é um menino. Nas meninas você vê às vezes um grupo que começou, as meninas se organizam para fazer, os meninos não. As reivindicações das meninas vêm assim, numa fila: mas o que é isto? É que todas nós queremos... Não, pêra um pouquinho, uma, uma fala por todas nós que saiu a sala inteira, veio a turma inteira atrás das meninas. E os meninos não, eles não conseguem se organizar para solicitar alguma coisa, dificilmente.

Fica bem evidente a presença de uma lógica binária que distingue de forma bastante rígida as atitudes e as ações de meninos e meninas. Porém, em algumas falas da professora regente e da coordenadora se encontram indícios de uma outra lógica.

4.4.2.2 A presença da lógica desconstrutiva

Quando não se evidenciam as diferenças entre meninos e meninas, abre-se espaço para se perceber as diferenças intragêneros, como é o caso seguinte.

PS – Não. Eu não vejo diferença nesse sentido. Tem meninas que tem um poder grande de concentração, meninos também, ou não. Eu não percebi muito essa diferença assim.

Aqui há um contraponto em relação às afirmações feitas acima sobre a agitação dos meninos e da tranquilidade das meninas: ora! se os meninos são agitados então também deveriam ser menos atentos, e as meninas mais concentradas, porém, a professora não vê diferenças na concentração de meninos e meninas. Há meninas concentradas, mas há meninas que não se concentram, o mesmo acontecendo com os meninos.

Há a presença de uma lógica desconstrutiva quando se encontram transgressões nas condutas esperadas e também ultrapassagens das fronteiras daquilo que é típico para um sexo. Assim como na fala da professora regente.

PS – Então a E [menina] chegou até a levar arminha, revolver essas coisas, até que a escola começou com uma campanha de desarmamento também nos brinquedos, mas me lembro dela ter feito isso.

A menina com brinquedos típicos de meninos é um bom indício da presença da lógica desconstrutiva de gênero.

Espera-se, numa visão estereotipada da visão binária fixa, que meninos juntos com meninas sejam mais espertos do que elas, no entanto o contrário também se evidencia na fala da coordenadora.

C – Tem menina danadinha, o preconceito é da mãe. O menino junto, o menino vai machucar a menina. Tem preconceito da família, porque isso não acontece, porque às vezes os meninos são mais “bobinhos”, e tem menina louca de esperta, e as meninas se unem, as meninas são unidas, se unem, é uma beleza!

Portanto, também estas formas desconstrutivas de perceber as relações de gênero estão formando *habitus* e, por conseguinte, as subjetividades das crianças.

As falas em que esteve presente uma lógica binária foram mais freqüentes do que de uma lógica desconstrutiva. Isso pode ser um indício de que apesar de haver uma tensão entre essas duas lógicas na visão de mundo das professoras, e que irão influenciar as crianças, há uma forte tendência em direção à construção de um *habitus* na direção de uma lógica binária.

De uma maneira geral, a partir das análises realizadas, foram sendo reveladas as lógicas subjacentes à experiência escolar cotidiana que permitiram fazer a leitura do subtexto de gênero expressado nas diferentes dimensões selecionadas. As lógicas de gênero configuram o *habitus*, considerado como um instrumento que permite fazer a mediação entre as estruturas objetivas e a subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, pode-se explicar de que forma a escola,

como instituição socialmente estruturada, interfere na construção do gênero na subjetividade infantil.

Influenciada pelas estruturas das macro-relações sociais, a escola estabelece regularidades, regras implícitas de organização espacial, de rotinas e de formas de apresentar o conhecimento selecionado da cultura, que tacitamente se expressam na experiência cotidiana das crianças. Assim sendo, a escola expressa lógicas de gênero, subjacentes às suas regras, que vão ser incorporadas aos esquemas mentais de meninos e meninas, na forma de percepções, apropriações e ações específicas, que constituem o seu *habitus*. Dessa forma, o *habitus* de gênero adquirido nas e pelas experiências práticas escolares, compõem a subjetividade dos meninos e das meninas.

Pode-se notar, das análises feitas, que coexistem as duas lógicas de gênero nas dimensões da experiência escolar observadas. No entanto, a intensidade maior recaiu sobre uma lógica binária. Apesar disso, o *habitus* não é imutável. A presença da lógica desconstrutiva na experiência escolar das crianças anuncia aquilo que Setton (2002) já antecipara, isto é, que a total reprodução das estruturas, não é uma perspectiva contemplada pelo *habitus*. A ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história.

A escola, sendo permeável a outras instâncias, reproduz não só a lógica binária hegemônica na sociedade, mas também a lógica desconstrutiva. No confronto dessas duas lógicas percebe-se uma transição social em que os valores dominantes de uma lógica binária rígida e polarizada do masculino e feminino vêm gradativamente sendo enfraquecidos pela presença de uma lógica desconstrutiva emergente que admite semelhanças entre os gêneros e diferenças intragênero.

É nessa medida que podemos dizer que, se por um lado a escola reproduz uma lógica de gênero binária, hegemônica na sociedade, por outro, ela tem a função de participar da transformação dessa lógica, uma vez que é um lugar fundamental na produção do sujeito. A escola organiza os espaços e neles a tendência é que se reproduzam os mesmos movimentos que acontecem na sociedade, sejam eles de resistência ou de reprodução.

No entanto, a escola não é a única instância de produção e construção do *habitus* de gênero. As lógicas que o sustentam, sejam elas binária, desconstrutiva ou ambas, procedem da coexistência, interdependente, de diferentes instâncias

socializadoras como a família, a própria escola e, contemporaneamente, a mídia de massa. “Assim, é possível identificar a tendência de forjar um outro *habitus*, é possível pensar na construção de um novo agente social portador de um *habitus* alinhado às pressões modernas” (SETTON, 2002, p.69).

Na escola observada, as questões de gênero não são tidas como prioritárias, e nem sempre são criticamente percebidas pelas professoras. No entanto, é possível pensar o *habitus* formulado e construído a partir de referências diferentes entre si; como produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências de gênero não homogêneas, não necessariamente coerentes. É neste sentido que as lógicas aqui desenvolvidas devem ser interpretadas, não como polarizações, que aparecem de forma “pura” e coerente na realidade, e sim como uma mistura heterogênea que comporta muitas vezes o contraditório e expressa-se nos pequenos atos, gestos, falas e formas de ocupação do espaço, entre outras possibilidades.

Desta feita, a pergunta sugestiva seria qual o papel da escola nesse processo? As lógicas de gênero fazem parte da lógica de integração, que segundo Dubet (1997), compõem a experiência escolar. Nela o aluno aprende, reflexiva ou inconscientemente, a interiorizar as expectativas e as normas específicas da escola. Assim sendo, no que a escola pode fazer de específico, que é a organização das práticas em favor da construção de subjetividades de gênero mais flexíveis e plurais, uma não interferência nesse sentido é uma interferência na direção contrária, ou seja, da manutenção do *status quo*. Portanto, os processos de subjetivação podem ser influenciados, pela interferência consciente e intencional da escola no sentido de uma lógica desconstrutiva. Modificando as formas de organização da estrutura da experiência escolar, as regras e as regularidades, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar como a escola interfere na construção do gênero na subjetividade infantil e, para tanto, utilizou os expedientes da pesquisa qualitativa do estudo de caso. Foram também utilizados de forma complementar elementos quantitativos dos dados para enriquecer as análises do material empírico.

Procurando responder à questão central do estudo, foi necessário deslindar os processos pelos quais o gênero se expressa na experiência escolar cotidiana das crianças pré-escolares. Apesar do estudo focar sua atenção prioritariamente sobre meninos e meninas pré-escolares, em alguns momentos, a escola como um todo foi analisada para contextualizar as situações observadas. Desta forma, o trabalho investigativo teve como sujeitos centrais, as crianças de uma das turmas de pré-escola da turma da tarde, principalmente nas observações feitas em sala de aula. As duas turmas de pré-escola foram observadas em relação às atividades realizadas no espaço de recreio. Também foram levantados aspectos sobre a ocupação dos pátios da escola em relação aos alunos e alunas de todas as turmas da escola.

O processo de análise e discussão dos dados levantados possibilitou chegar a algumas conclusões e sugestões:

Como foi constatado na análise, a professora regente não interfere nas escolhas das crianças para a ocupação dos arranjos espaciais de sala de aula, sejam eles em grupo ou individuais. Desta forma, as crianças procuram sentar-se, na maioria das vezes, próximas a colegas do mesmo sexo, com quem estabelecem a maioria dos contatos. Portanto, há uma tendência à separação que se reforça pela não interferência da professora. Neste sentido, seria importante do ponto de vista de uma lógica desconstrutiva, que se estabelecessem mais contatos entre meninos e meninas para romper com alguns estereótipos. A simples aproximação não é garantia de que se estabeleçam relações igualitárias entre os sexos, mas seria um aspecto favorável.

Outra questão que se reporta à organização espacial, agora no que se refere ao contexto da escola como um todo, é a forma de organização dos pátios de recreio. Quando a escola faz a opção por separar os meninos e meninas em espaços separados, está passando, tacitamente, uma mensagem de gênero reforçadora dos estereótipos que reproduzem valores que justificam desigualdades e

injustiças sociais que marcam a dominação masculina. A resistência das meninas evidenciada pela reivindicação junto à direção da escola para que também pudessem ocupar o pátio maior, significa um avanço no sentido da igualdade de direitos, mas não no sentido do direito de convívio. Portanto, uma ação consciente da escola seria fazer a divisão dos espaços sem levar em consideração o gênero, utilizando outras alternativas menos “generificadas”, como por exemplo, a divisão por séries com rodízios dos espaços.

Uma constatação deste estudo foi a falta de preocupação das autoridades e gestores da educação com aspectos relacionados ao desenho arquitetônico da escola. A escola não tem espaços adequados para o trabalho com crianças. Não existe nenhuma área verde no interior da escola. O mais grave é que a escola observada, que já tem quarenta e quatro anos de fundação, passou recentemente por uma reforma, diminuindo ainda mais os espaços de pátio ao invés de aumentá-los. Um estudo proxêmico, no sentido de organização e possíveis usos dos espaços escolares, deve ser feito com maior atenção no momento de construir escolas.

Na escola investigada, as filas são necessárias para organizar a circulação das crianças, pois existem muitas rampas e escadarias. No entanto, no que diz respeito às questões de gênero, poderiam ser propostas outras possibilidades, como por exemplo, as filas mistas.

Os eventos da escola, assim como reforçam estereótipos ligados ao gênero, podem, intencionalmente, promover atividades que façam reflexões junto à comunidade em assuntos que geram preconceitos, discriminações e distinções, não somente relacionadas às questões de gênero, mas também que envolvam a sexualidade, raça, etnia, classe social, entre outros. Isso se torna importante, pois como a família é uma das principais instâncias de constituição do *habitus*, quanto mais sensibilizada no sentido da lógica desconstrutiva das oposições binárias, maiores as probabilidades de ajudarem as crianças na construção de suas subjetividades.

Estas questões, aparentemente “menores”, que fazem parte das rotinas da experiência escolar, e que podem passar despercebidas, trazem indícios importantes reveladores de diferentes facetas desse verdadeiro “mundo social” que é a escola. Portanto, não podem e não devem ser negligenciados pelos pesquisadores da cultura da escola e da cultura escolar (FORQUIN, 1993).

As questões de gênero no livro didático, apesar de já constarem de diretrizes curriculares nacionais (RCNEI), ainda não foram devidamente apreendidas no sentido de uma lógica desconstrutiva. O livro didático sempre acaba sendo utilizado, de uma forma mais ou menos intensa. Como foi o caso da professora regente:

PS - em algumas situações eu usei o livro didático, em outras preparei as atividades sem o livro didático, e fiz as duas coisas também, mesclando isso, o livro e atividades outras preparadas.

Além das questões apontadas no livro didático, a preparação do material pela professora também não passa por uma crítica em relação ao gênero. Isso ficou evidenciado numa tarefa passada aos alunos: em uma folha tinha o desenho de meninos jogando futebol; o significado simbólico dessa figura é que meninas não jogam futebol ou, meninas não jogam com meninos. Então percebe-se uma falta de preparo em relação ao aprendizado dos códigos para se fazer a leitura dos condicionantes sociais de gênero. Esse é um aspecto que também será discutido em relação à concepção de Gênero das professoras.

As questões de gênero não estão conscientemente sendo trabalhadas pelas professoras no sentido da superação de modelos sexistas na escola. Mesmo que em algumas situações tenham sido evidenciados nas suas falas indícios de uma lógica desconstrutiva, há uma tendência maior em considerar comportamentos e atributos como rigidamente relacionados ao feminino e ao masculino. Estas formas de visão do mundo quando não refletidas criticamente, não só em relação ao sexismo, mas também em relação ao racismo, homofobia, entre outros, faz com que se cristalizem as “verdades” não permitindo uma leitura mais ampla e coerente da realidade social.

As questões de gênero não são prioridade na escola, e segundo a coordenadora, justamente por não se apresentarem problemas em relação a isto. Mas é justamente por não terem desenvolvido o senso crítico e afinado seus olhares para enxergar, e nem aprendido a ler os códigos tácitos pelos quais se reforçam e se reproduzem os valores dominantes de uma lógica dualista de gênero, que se perdem oportunidades de fazer o enfrentamento e a superação de estereótipos que levam às desigualdades sociais.

No entanto, ficou evidenciado que nem nos cursos de assessoramento pedagógico a temática de gênero ganha relevância. Apesar de haver uma preocupação nas diretrizes curriculares nacionais quanto às questões de gênero,

muito pouco tem sido realizado de forma consciente e intencional na formação das professoras. Portanto, se torna necessária, e de forma urgente, a sensibilização e a capacitação de professoras e professores para que possam revisar as suas concepções de gênero, mas também de outros condicionantes sociais das subjetividades, para que possam ressignificar o gênero a partir de uma lógica desconstrutiva junto aos alunos e alunas.

Assim sendo, e concordando com Bordo (2001), a desconstrução dos dualismos, – que têm marcado e ainda marcam a construção do gênero nas subjetividades de meninos e meninas na sua experiência escolar cotidiana – só se efetivará concretamente se forem trazidos para o centro das arenas de debates e reflexões, outras possibilidades de construção das subjetividades, mais flexíveis e plurais, em que se admitam semelhanças e diferenças tanto inter quanto intragêneros. As consequências destas ações podem servir de resistência ao *habitus* de gênero já formado, possibilitando sua transformação, mesmo que gradativa.

Desta forma, a escola pode, conscientemente ser o espaço privilegiado para que as mudanças aconteçam. Pensando criticamente, desde a estrutura proxêmica da experiência cotidiana das crianças, até a escolha de livros didáticos, é possível fazer frente aos processos de reprodução social, e, conseqüentemente, promover transformações na instituição escolar. É possível também pensar de uma forma sistêmica (BORDO, op.cit.), em que as transformações da experiência escolar podem influenciar outras esferas de socialização e anunciar transformações futuras na realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n.3 (42): 13-24, set/dez. 2003.

ADELMAN, Miriam. O gênero na construção da subjetividade: entendendo a “diferença” em tempos pós-modernos... . In: **Coletânea gênero plural**. ADELMAN, Miriam; SILVESTREIN, Celsi B. (Orgs.). Curitiba: Editora UFPR, 2002. cap. 2, p.49-61.

_____. **Vozes diferentes**: a emergência e a construção da teoria feminista contemporânea. Curitiba: UFPR, 2003. (Mimeografado)

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa - FCC**. (77): 53-61, maio, 1991.

BELOTTI, Elena G. **Educar para a submissão**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BORDO, Susan. El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo. **La Ventana**. (14): 07-81. 2001.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p.60-73.

_____. **A dominação masculina**. Oeiras: Celta, 1999.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Albertina O; BRUSCHINI, Cristina. Uma contribuição ímpar: os cadernos de pesquisa e a consolidação dos estudos de gênero. **Cadernos de Pesquisa - FCC**. (80): 91-99, fev. 1992.

COSTA, Claudia L. O leito de procusto: gênero, linguagem e as teorias feministas. **Cadernos Pagu**. Campinas, (2), p.141-174, 1994.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n.3 (42): 89-101, set/dez. 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, (50): 09-25. Abril, 2000.

GUIRAUD, Pierre. **A linguagem do corpo**. São Paulo: Ática, 1991.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. Tradução de Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **A linguagem silenciosa**. Tradução de Manuela Paraíso. Lisboa: Relógio D'Água, 1994.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo, Paz e Terra, 1990.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1991.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1998.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOURO, Guacira L. **Gênero, história e educação**: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa – FCC**, São Paulo: Autores associados, n. 112, mar 2001. p. 33-60.

ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: a procura de uma sociologia da prática. In _____. **Ciências sociais e trabalho intelectual**. São Paulo: Olho D'água, 2002. p.149-174.

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio R. **Comunicação não-verbal**: a gestualidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: _____. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 9-30.

ROCKWELL, Elsie et al. **La escuela cotidiana**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27 n.1, p.47-68, 2001.

ROSEMBERG , Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa - FCC**. (80): 62-74, fev. 1992.

SAYÃO, Deborah T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**. v. 14, n.3 (42): 67-87, set/dez. 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol.20, n.2, jul/dez, 1995.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. (20): 60-70, maio/jun/jul/ago, 2002.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa – FCC**, São Paulo: Autores associados, n. 112, mar 2001. p. 7-32.

SOUZA. Eustáquia S.; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XX, (48), 2000.

THORNE, Barrie. **Gender play**: girls and boys in school. New Bruswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

VAITSMAN, Jeni. **Identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ZABOT, Grenilza Maria et alii. **Roda do tempo**: pré-escola, 3. Curitiba: Arco-Íris, 1995.

APÊNDICE 1 - EXEMPLOS DE RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO

20/03/03

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO Nº 1

No primeiro contato com a escola procurei levantar dados sobre aspectos estruturais e de funcionamento.

Escola Municipal, Fundada em 09/07/1962; foi municipalizada em janeiro de 2002. Possui duas turmas de cada série da pré-escola até a 4ª série no período da manhã e da tarde.

Tem área total de 2.290 m² dos quais 663 m² de área construída.

O espaço físico está dividido da seguinte forma:

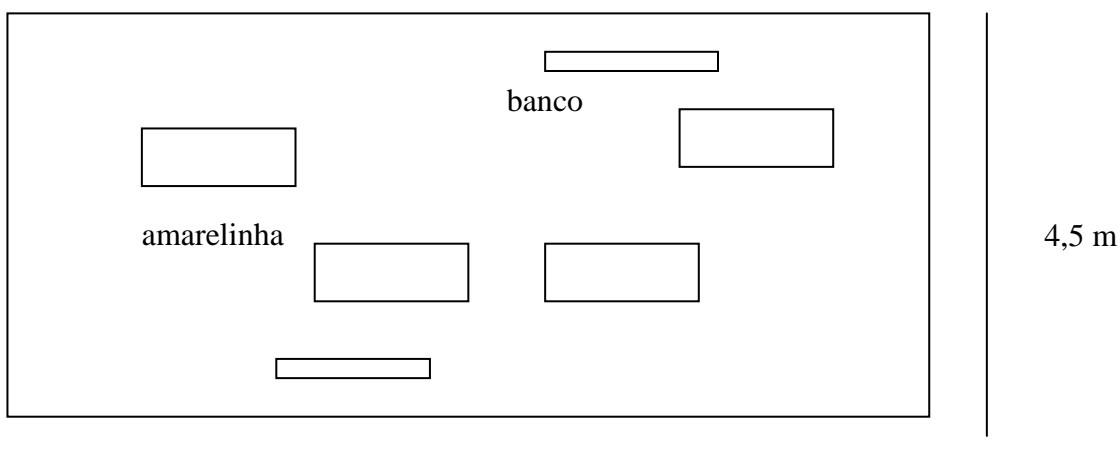
- Sala da direção
- Sala da secretaria
- Sala da orientação/supervisão
- Seis salas de aula
- Almoxarifado
- Almoxarifado de educação física
- Quadra coberta
- Dois pátios pequenos

O horário de funcionamento da escola é das 7:30 h às 11:30 h e das 13:15 h às 17:15 h.

A observação será feita em uma das turmas da pré-escola, com crianças de 5 a 6 anos.

Entre professoras e funcionárias da escola há somente um funcionário do sexo masculino.

ESPAÇO DE RECREIO



ATIVIDADES NO RECREIO:

As atividades foram variadas, tais como, amarelinha, jogos de faz de conta (“caverna”), corridas, e foram realizadas individualmente, em duplas ou grupos de até 5 crianças. As brincadeiras e relacionamentos ficaram concentrados com maior predominância entre crianças de mesmo sexo. Observei grupos de conversa de 3 a 4 meninas, andando ou sentadas nos bancos. Os meninos gostam de brincar de corridas, seja individualmente ou em grupo (pega-pega). Acontecem bastante “encontrões” no pátio, e algumas “richas” entre meninos e meninas que se provocam mutuamente. Um fato que chamou a atenção foi o menino que estava charando por não ter ninguém para brincar com ele; quem veio em seu auxílio foi um grupinho de 3 meninas que procuraram consolá-lo.

05/05/03 RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO Nº 2
--

Quando cheguei as crianças estavam em atividade de seriação; os trabalhos estavam sendo realizados nos grupos. A forma que a sala de aula toma é diferente de acordo com a atividade proposta. Se for para prestar atenção ao quadro a forma é individual (cada um na sua carteira); se for algum exercício individual os grupos se reúnem em número de no máximo seis crianças de forma aleatória (livre escolha).

Os grupos são formados por afinidade. Perguntei a uma menina de um dos grupos: “porque você escolheu esse grupo?” — “Eu quis chamar alguns amigos”. Ela escolheu 3 meninos. Em outro grupo com cinco meninas e um menino, todas as meninas estavam no grupo por afinidade (pelo menos uma do grupo era sua amiga) e o menino não era amigo de ninguém só foi para esse grupo porque não tinha outro disponível.

Ao terminar a atividade todos se prepararam para receber uma visita. Uma mulher representante da URBS veio fazer uma palestra sobre o trânsito.

No recreio observei vários conflitos envolvendo meninos e meninas. Perguntei a uma menina porque ela empurrou um menino que tentou se aproximar para brincar com ela; respondeu: “Porque ele só incomoda a gente. Quer bater na gente”. Depois quatro meninas se reuniram a ela e gritaram juntas: “meninas, unidas, jamais serão vencidas...”

Algumas brincadeiras realizadas foram as seguintes: amarelinha (somente as meninas); algumas meninas correndo atrás de meninos; os meninos brincam de correr mais do que as meninas, os meninos se empurram mais do que as meninas; trenzinho misto.

Após observar um menino brincando com uma menina de cavalinho (um é o cavalo e o outro é o cavaleiro e vice-versa) Surgiu uma idéia para as próximas observações: começar a observar comportamentos de crianças com abertura em relação ao sexo oposto.

08/05/03 RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO Nº 3
--

Quando cheguei as crianças estavam organizadas nas carteiras, sentadas individualmente, dispostas uma atrás da outra em colunas. Estavam fazendo uma avaliação do trabalho realizado com a outra turma (música para o dia das mães).

Na hora do lanche sempre são chamados ajudantes do dia por ordem de chamada do livro de controle de frequência. Hoje foram chamados dois meninos e duas meninas.

No recreio percebi muita agressividade liberada principalmente por parte de alguns meninos (chutes, empurrões, socos).

As formas de agrupamento para as brincadeiras observadas hoje foram as seguintes: Pequenos grupos de duas, três até cinco crianças do mesmo sexo; duplas ou quartetos mistos.

A organização para a entrada em sala após o recreio é feita através de uma fila de meninos e outra de meninas postas lado a lado.

19/05/03 RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO Nº 4
--

Hoje estavam presentes na sala 28 crianças, sendo 15 meninas e 13 meninos. Quando cheguei os alunos(as) estavam organizando uma roda com as carteiras e mesas e todos da turma juntos. A atividade foi de avaliação de todos os trabalhos realizados até o dia de hoje. A organização da roda foi feita à vontade em relação a

quem sentaria ao lado de quem. A disposição das crianças ficou da seguinte maneira:

Procurei ficar atento a disposição das crianças para ver como se dão as interações entre as crianças. As interações ficam restritas às pessoas que estão sentadas ao lado. As seguintes observações foram feitas em termos do relacionamento entre as crianças:

Nos pontos de intersecção entre menino e menina somente um menino fez trocas significativas com as meninas que estavam ao seu lado;

- A troca entre crianças do mesmo sexo foi mais intensa do que entre o sexo oposto;

Na seqüência da dinâmica do trabalho a turma foi subdividida em dois grupos, sendo que um deles (15 crianças) foi para o pátio com a inspetora (D. Alice) e o outro (13 crianças) ficaram na sala. Cada uma das crianças respondeu o que achou dos seus trabalhos. Na subdivisão o grupo que ficou na sala tinha duas meninas e onze meninos. A todo momento a professora teve que chamar a atenção das crianças para ouvirem os colegas, mas nenhuma das chamadas de atenção foi direcionada às duas meninas. A professora também registrava o que as crianças falavam sobre o que elas acharam de mudanças em seus trabalhos do início do ano até aqui: o que melhorou? o que piorou?...

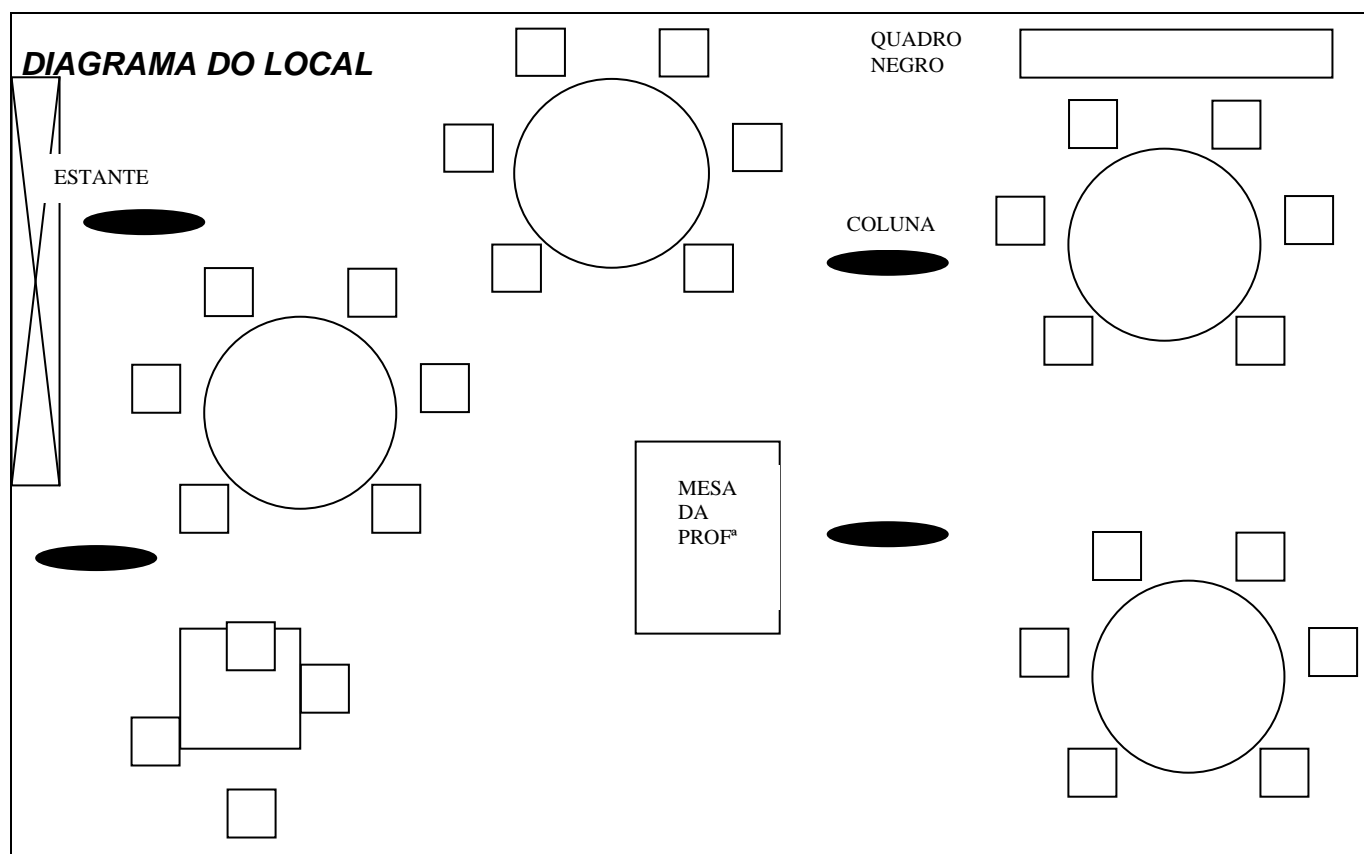
O outro grupo foi chamado para que pudesse fazer a avaliação. É composto por treze meninas e dois meninos. O número de vezes que a professora chamou a atenção foi menor em relação ao primeiro grupo.

**Apêndice 2 - EXEMPLOS DE PROTOCÓLOS DE TRANSCRIÇÃO DAS
VIDEOGRAVAÇÕES**

1 PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO 1A

FITA Nº:	01		
DATA:	05/05/2003	HORÁRIO:	14:37h

UNIDADE DE CONTEXTO:	Atividade de seriação em grupos na sala de aula
-----------------------------	---

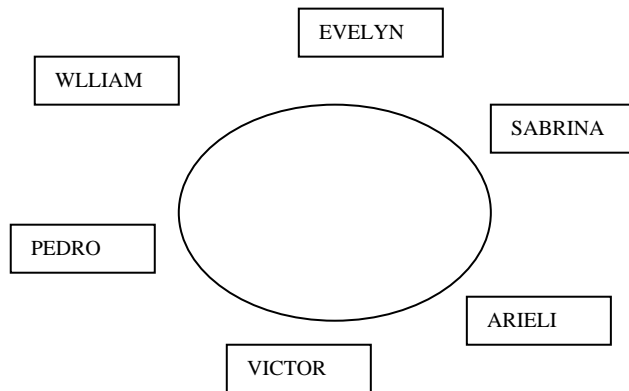


RELATO DO AMBIENTE FÍSICO E SOCIAL

As carteiras da sala de aula estão organizadas em quatro círculos com seis lugares, e em uma mesa com quatro lugares. Os alunos têm liberdade para sair do lugar, e ir para outra mesa ou falar com a professora. A professora fica andando pelas carteiras e atendendo as crianças que a procuram. A dinâmica de aproximações e afastamentos determina os tipos de contatos que se estabelecem nas interações. Enquanto as crianças estão trabalhando as crianças se aproximam para fazer perguntas, mostrar seus trabalhos e olhar o trabalho dos(as) colegas ou então provocarem. As aproximações vêm acompanhadas da fala que é

TRANSCRIÇÃO: A estratégia utilizada para transladar as imagens foi registrar as ações desenvolvidas em cada grupo, durante o tempo em que a câmera concentrava seu foco nele. Portanto, pode-se chamar o grupo de subunidade de contexto, e as unidades de registro os indicadores de espaço e contato.

COMPONENTES DO GRUPO1
TEMPO DE FILMAGEM:- 10': 33 "



Codificação

$A \rightarrow B$

Letra \rightarrow Letra = a letra no início indica o nome da criança que tomou a iniciativa do contato e a do final indica com quem se estabeleceu a interação.

Nome	DPp	DPa	DSp
EVELYN	William/Sabrina	Pedro/Arieli	Victor
WILLIAN	Pedro/Evelyn	Sabrina/Victor	Arieli
SABRINA	Evelyn/Arieli	William/Victor	Pedro
ARIELI	Sabrina/Victor	Evelyn/Pedro	william
VICTOR	Arieli/Pedro	Sabrina/william	Evelyn
PEDRO	William/Victor	Evelyn/Arieli	Sabrina

DINÂMICA DE APROXIMAÇÕES

$E \rightarrow S$	$S \rightarrow A$	$W \rightarrow E$	$W \rightarrow E$	$E \rightarrow S$	$T \rightarrow E^*$
$S \rightarrow E$	$E \rightarrow S$	$E \rightarrow S$	$A \rightarrow G^*$	$E \rightarrow W$	$E \rightarrow W$
$E \rightarrow S$	$A \rightarrow V$	$P \rightarrow V$	$W \rightarrow E$	$A \rightarrow V$	$E \rightarrow S$
$W \rightarrow P$	$V \rightarrow A$	$S \rightarrow P$	$E \rightarrow W$	$A \rightarrow V$	$P \rightarrow W$
$S \rightarrow P$	$W \rightarrow V$	$E \rightarrow S$	$W \rightarrow E$	$P \rightarrow A$	$E \rightarrow S$
$A \rightarrow W$	$E \rightarrow W$	$W \rightarrow E$	$W \rightarrow E$	$E \rightarrow P$	$E \rightarrow W$
$V \rightarrow P$	$E \rightarrow W$	$P \rightarrow W$	$W \rightarrow V\#$	$W \rightarrow E$	$V \rightarrow W\#$
$E \rightarrow S$	$W \rightarrow V\#$	$V \rightarrow P$			

* T veio de outro grupo

* A Falou para o grupo

Agressão Física – W levantou e empurrou V

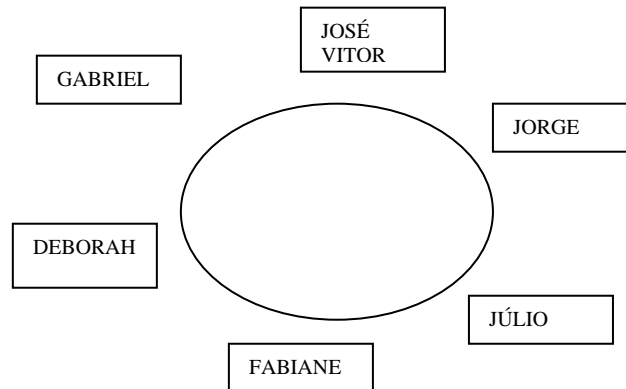
Agressão Verbal

W joga bolinha de papel em V

Obs: Pedro e Arieli saíram do grupo em alguns momentos

COMPONENTES DO GRUPO 2

TEMPO DE FILMAGEM-: 06': 21 “



DISTÂNCIAS

Nome	DPp	DPa	DSp
JOSÉ VITOR	Gabriel/Jorge	Deborah/Júlio	Fabiana
GABRIEL	José/ Deborah	Fabiana/Jorge	Júlio
JORGE	José/Júlio	Fabiana/Gabriel	Deborah
BRENDA MD	Gabriel/Fabiana	José/Júlio	Jorge
JÚLIO	Jorge/Fabiana	José/ Deborah	Gabriel
FABIANA	Júlio/ Deborah	Jorge/Gabriel	José

DINÂMICA DE APROXIMAÇÕES

JV → G	D → F	G → JV	G → JO*	JU → JO	JU → F
JO → JV	D → F	F → G	JU → JO	JU → JO	D → G
F → D	G → D	D → G	JU → F	JU/V → F#	G → JO#
G → D	F → D	JU → JO	D → G		

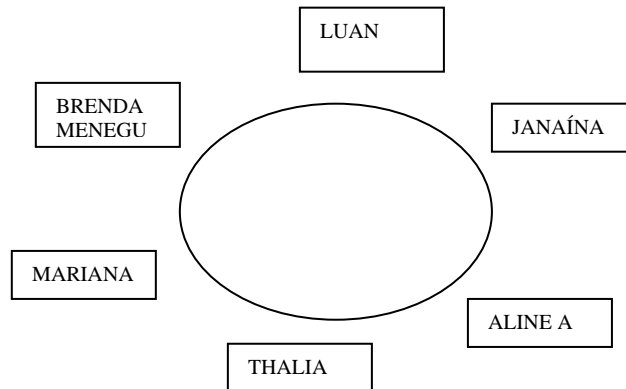
G saiu de seu lugar e ficou em DPp com JO

* JV e JO discutiram

Victor veio de outro grupo

G saiu de seu lugar e ficou em DPp com JO

COMPONENTES DO GRUPO 3
TEMPO DE FILMAGEM:- 06': 38 "



DISTÂNCIAS

Nome	DPp	DPa	DSp
LUAN	Brenda mz/Janaína	Mariana/AlineA	Thalia
BRENDA MZ	Luan/Mariana	Thalia/Janaína	Aline A
MARIANA	Brenda mz/Thalia	Luan/Aline A	Janaína
THALIA	Mariana/Aline A	Brenda mz/Janaína	Luan
ALINE A	Thalia/Janaína	Luan/Mariana	Brenda Mz
JANAÍNA	Luan/Aline A	Brenda mz/Thalia	Mariana

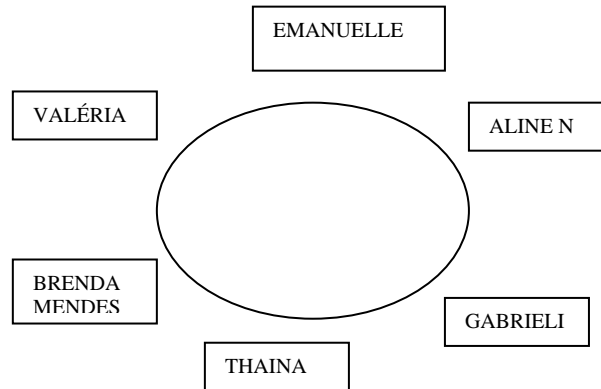
DINÂMICA DE APROXIMAÇÕES

L → M	B → M	M → A	A → M*	T → A	L → B
M → A	B → M	L → B*	M → T	M → A	T → M
B → T	B → M	T → A	L → B*	T → M	T → M
T → A	A → T	T → M	T → M	TRA → M	T → M

* A se aproxima DPp de M

* L não é correspondido

COMPONENTES DO GRUPO 4
TEMPO DE FILMAGEM-: 07': 38 “



DISTÂNCIAS

Nome	DPp	DPa	DSp
Emanuelle	Valéria/Aline N	Brenda md/Gabrieli	Thainá
Valéria	Emanuelle/Brenda md	Thainá/Aline N	Gabrieli
Brenda md	Valéria/Thainá	Emanuelli/Gabrieli	Aline N
Thainá	Brenda md/Gabrieli	Valéria/Aline N	Emanuelli
Gabrieli	Thainá/Aline N	Emanuelle/Brenda md	Valéria
Aline N	Emanuelli/Gabrieli	Valéria/Thainá	Brenda md

DINÂMICA DE APROXIMAÇÕES

T → G	T → A	B → T	V → E	T → B	G → A
G → A	T → B	T → B	V → E	V → E	G → A
A → G	B → T	G → A	B → AG*	V → E	V → E
E → V	E → A	G → E	T → B	A → T*	V → E
V → E					

* B se desloca e fica a DPp de A e G

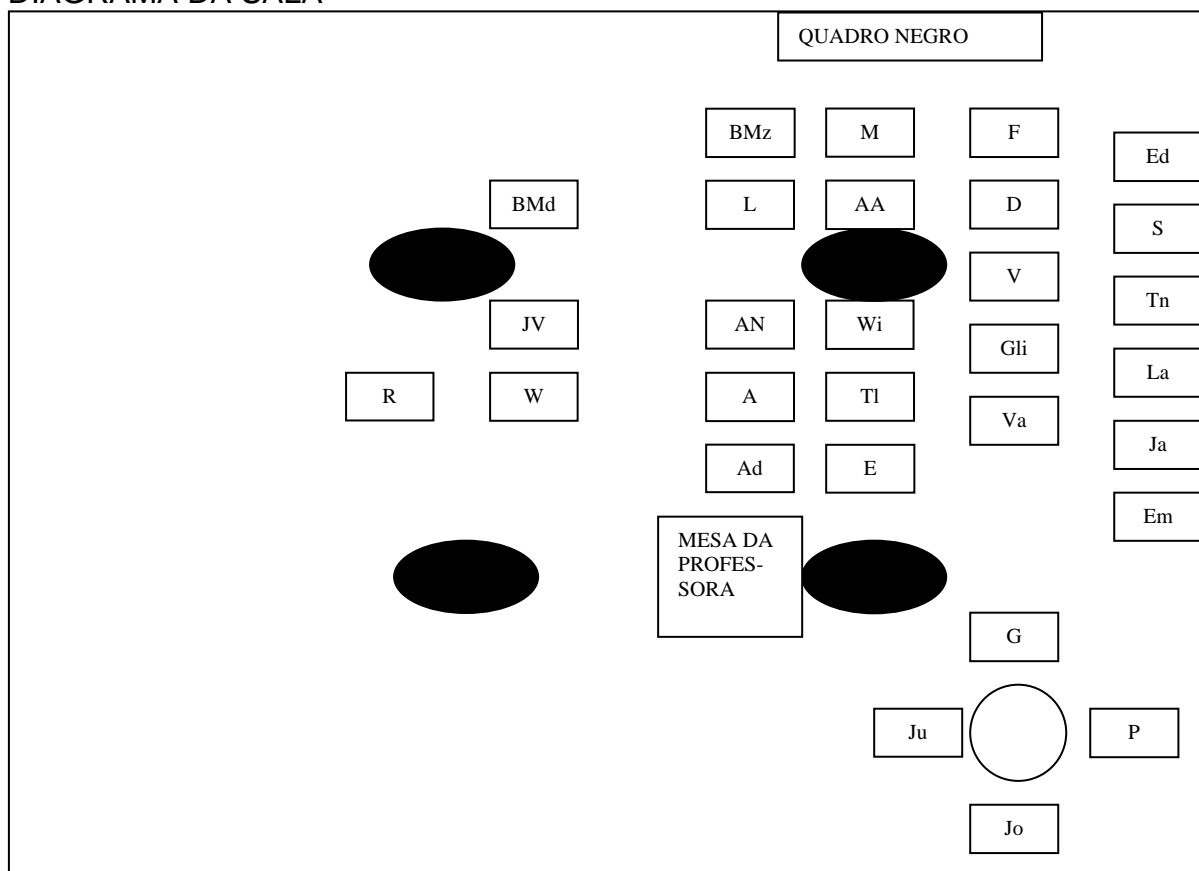
* A e T se aproximam ficando a DPp

2 PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO 2A

FITA Nº:	02		
DATA:	08/05/2003	HORÁRIO:	14:04h

UNIDADE DE CONTEXTO:	Atividade de avaliação em sala de aula.
-----------------------------	---

DIAGRAMA DA SALA



DESCRIÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO E SOCIAL

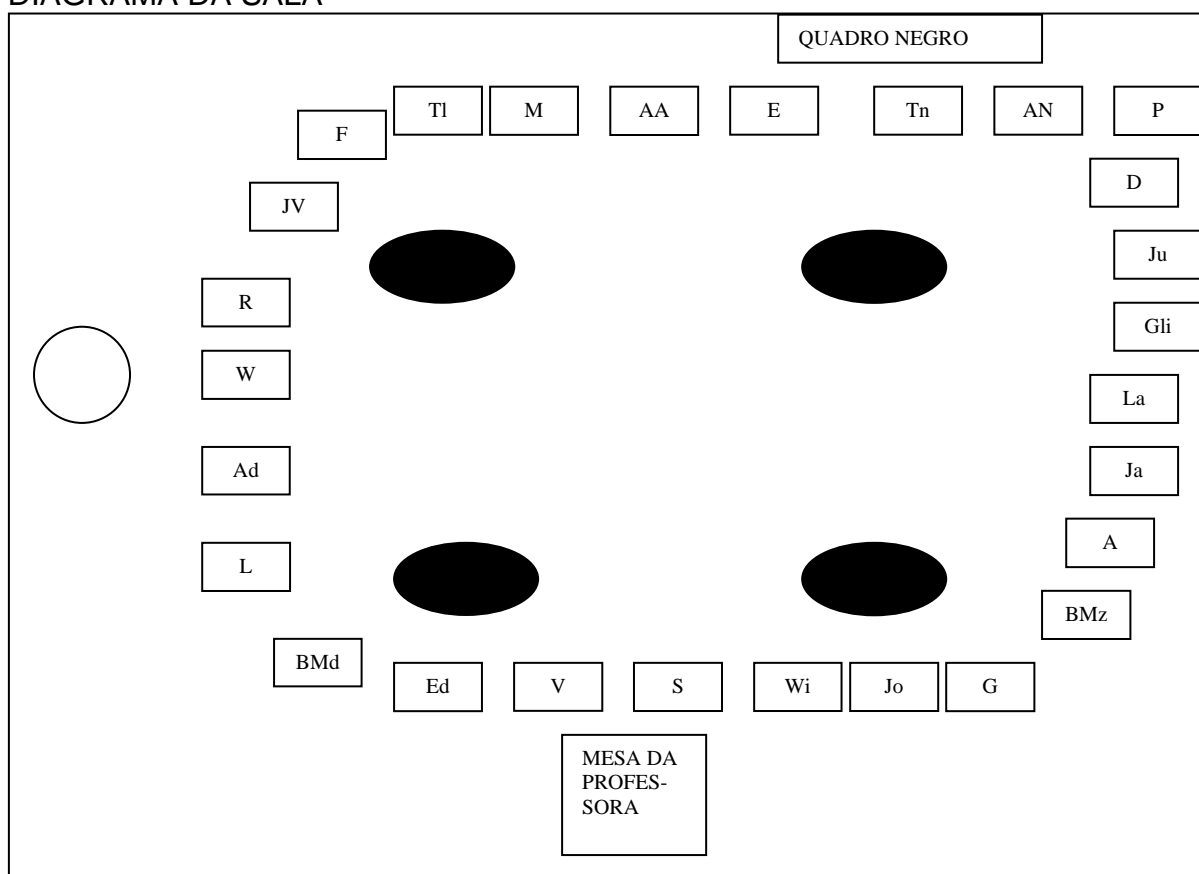
As carteiras estavam posicionadas em colunas. A professora fazia perguntas para cada um individualmente e cuidava para que ninguém atrapalhasse. Chamou a atenção do grupo de uma maneira geral duas vezes; somente de menina duas vezes; e somente de menino três vezes. A organização das carteiras possibilitou maior contato com pessoas que estavam a uma distância pessoal próxima à direita, à esquerda, à frente e atrás. Na hora do lanche foram escolhidos(as) “ajudantes do dia” chamados de acordo com a ordem alfabética.

Evento	Com Distinção de gênero	Sem Distinção de Gênero
Lugares dos(as) alunas(os)	A aproximação entre as crianças de acordo com a distância pessoal próxima evidenciou dois grupos de meninos mais próximos em relação às outras combinações que foram mistas.	A ocupação dos lugares é pela livre escolha das crianças.
Fala da professora	Quando usa o masculino como genérico faz o ocultamento das meninas. Ex: "... não sejam chatinhos". Quando se referia que todos(as) deveriam comer bem para não ficar com fome na saída.	
Rotina de ajudantes		Quando utiliza o critério de ordem alfabética e não o sexo para escolher ajudantes do dia.
Chamada de atenção		A preocupação com a disciplina é geral, sendo chamada atenção de meninos e meninas indistintamente quando se faz necessário.
Interesse na atividade	Os meninos demonstraram menor interesse que as meninas.	

3 PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO 3A

FITA Nº:	03		
DATA:	19/05/2003	HORÁRIO:	14:04h
UNIDADE DE CONTEXTO:	Atividade de avaliação dos trabalhos realizados anteriormente em sala de aula.		

DIAGRAMA DA SALA



DESCRIÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO E SOCIAL

As carteiras estavam posicionadas lado a lado formando um grande círculo. É uma atividade de avaliação em que as crianças olhavam o seu material produzido até este dia. A organização do espaço permitiu aproximações e contatos entre as crianças que estavam a uma distância pessoal próxima, à direita e à esquerda. Entre crianças do mesmo sexo que estão próximas ocorrem contatos com frequência. As posições em que houve contato entre crianças de sexo oposto foram os lugares de P e de Ju, nos outros, Bmz e G, Ed e Bmd, JV e F, não houve contatos entre a menina e o menino. Na seqüência da atividade foram divididos dois subgrupos para que a professora pudesse concentrar sua atenção no grupo menor e fazer os registros em seu caderno. Enquanto um grupo ficava em sala o outro podia ficar brincando no pátio; depois os grupos trocavam de lugar. No primeiro grupo ficaram duas meninas e dez meninos. No segundo grupo ficaram dois meninos e treze meninas. Quando o grupo que tinha duas meninas e dez meninos estava brincando no pátio, observou-se que as meninas brincavam juntas de forma separada dos meninos; enquanto que os meninos brincavam de “luta” com chutes e empurrões.

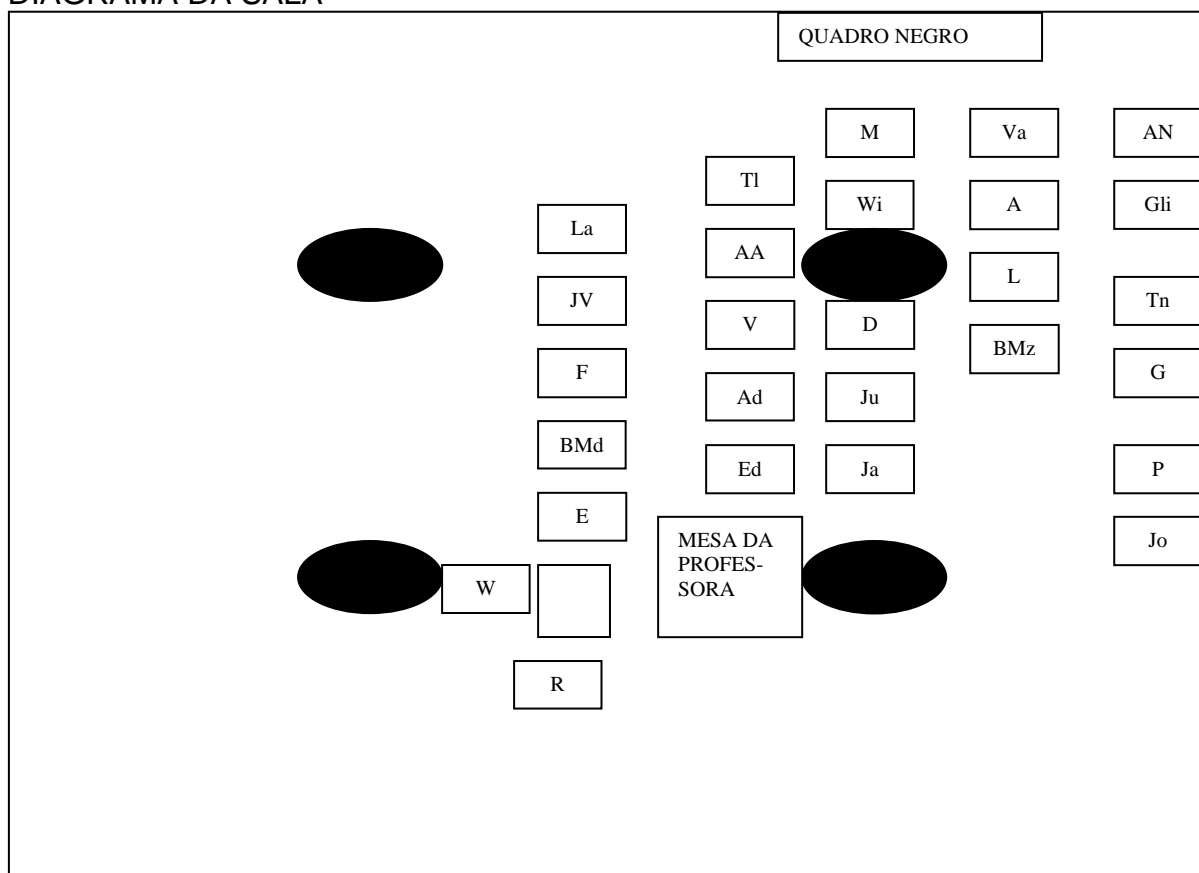
Após as falas das crianças em sala a professora reuniu a turma no pátio formando um grande grupo com todos sentados. Neste grupo, apesar de sentarem de forma misturada, observou-se que a forma intercalada menino/menina, /menino/menina, só se repetiu uma vez. Com dificuldade em manter a turma atenta a professora decidiu manter a roda somente para aqueles que quisessem ouvir e prestar atenção. Neste momento, nove meninos e duas meninas saíram e começaram a brincar junto; logo em seguida mais uma menina foi para o grupo.

Evento	Com Distinção de gênero	Sem Distinção de Gênero
Lugares dos(as) alunas(os)	A aproximação entre as crianças de acordo com a distância pessoal próxima evidenciou dois grupos de meninos mais próximos em relação às outras combinações que foram mistas.	A ocupação dos lugares é pela livre escolha das crianças.
Chamada de atenção	O grupo que continha mais meninos foi mais solicitado para manter o silêncio enquanto o/a colega estava falando.	A preocupação com a disciplina é geral, sendo chamada atenção de meninos e meninas indistintamente quando se faz necessário.
Interesse na atividade	Os meninos demonstraram menor interesse que as meninas.	

4 PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO 4A

FITA Nº:	04		
DATA:	22/05/2003	HORÁRIO:	13:57h
UNIDADE DE CONTEXTO:	Atividade sobre a origem do universo em sala de aula.		

DIAGRAMA DA SALA



DESCRIÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO E SOCIAL

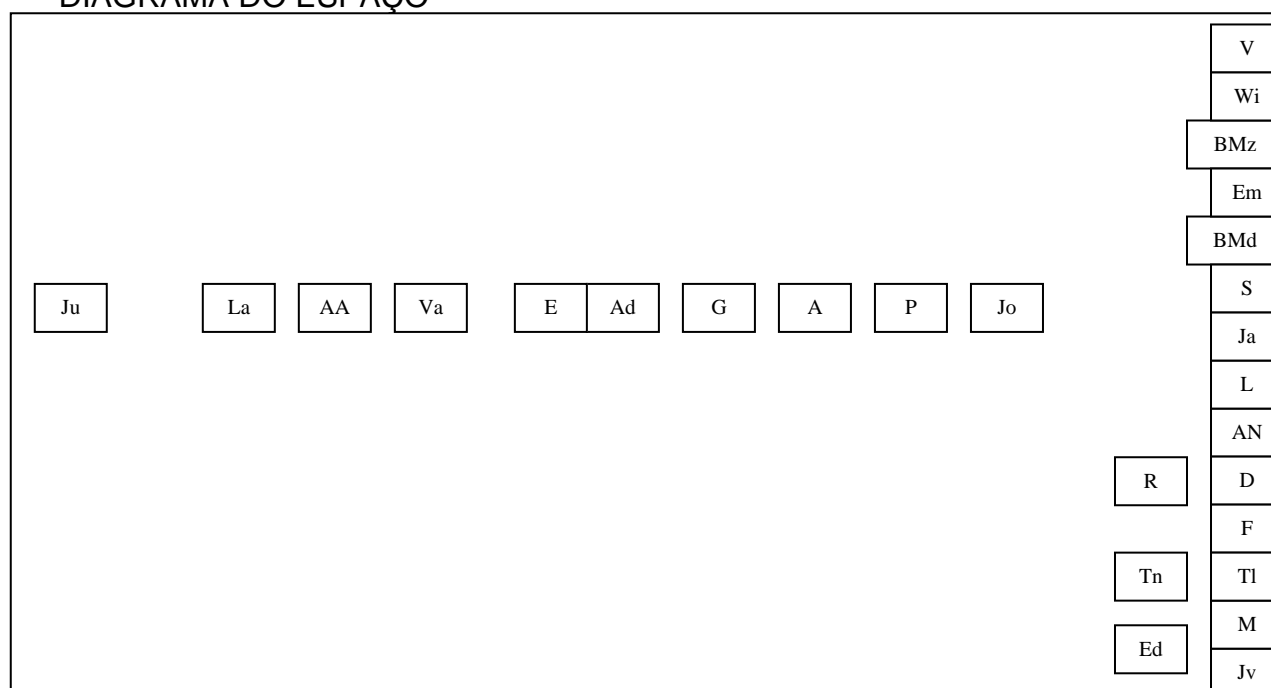
A atividade começou com uma dramatização sobre o Big-Bam. Todas as crianças ficaram embaixo de um lençol e quando contaram até três todos(as) se levantaram gritando “Bum!”. Então todos(as) eram partículas que vagavam pelo universo até que cada um(a) foi para o seu lugar. Neste momento a professora foi para o quadro e desenhou os elementos que compõem o universo: estrelas; asteróides, cometas, planetas. A proposta do trabalho era construir uma nave espacial com material de sucata para viajar pelo universo. Apesar de as carteiras estarem posicionadas em colunas, prevendo um trabalho individual, o que se percebeu foi uma movimentação constante das crianças. Ora em grupos de três em uma carteira, ora trocando material em duplas, assim foi se configurando uma dinâmica de aproximações e afastamentos. O lanche foi servido no pátio, e cada criança que recebia o seu procurava um lugar para sentar. Formaram-se grupos mistos e separados por sexo.

Evento	Com Distinção de gênero	Sem Distinção de Gênero
Lugares dos(as) alunas(os)		A ocupação do espaço se deu de forma semelhante por meninos e meninas. A dinâmica propiciou a movimentação constante das crianças procurando trocar materiais, olhar o trabalho do(a) outro(a) sem distinção de sexo, ou pedir ajuda para a professora.
Fala da professora	O lanche foi distribuído no pátio pela professora que usou o seguinte critério para organizar as crianças: "...fila de menino aqui e fila de menino ali"	
Chamada de atenção		Chamou a atenção tanto de meninos quanto de meninas pela agitação na fila.
Interesse na atividade		Todas(os) ficaram envolvidos na atividade de forma equivalente.

5 PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO 6A

FITA Nº:	06		
DATA:	29/05/2003	HORÁRIO:	14:09h
UNIDADE DE CONTEXTO:	Atividade dinâmica no pátio sobre o sistema solar.		

DIAGRAMA DO ESPAÇO



DESCRIÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO E SOCIAL

As crianças foram para o pátio ao lado da sala para desenvolver uma atividade sobre o sistema solar. A professora organizou o grupo sentado perto da parede para assistir a dramatização dos planetas girando em torno do sol. Algumas crianças foram voluntárias para serem os planetas, cinco meninas e cinco meninos: Jo, Ad, P, A, E, Va, La, G, AA, Ju. Durante a explicação todos prestavam atenção, fazendo pequenas brincadeiras com os colegas. Após a dramatização a professora uniu todas as crianças no canto do pátio, próximo a parede para explicar que o sol atrai os planetas. Em seguida pediu para que as crianças fizessem um grande círculo para mostrar as dimensões dos planetas em relação ao sol, através de recortes de papel. No círculo, as crianças ficaram nas seguintes posições: MO-MA-MA-MA-MA-MA-MO-MA-MA-MO-MA-MA-MO-MO-MO-MA-MA-MA-MA-MO-MO-MO-MA-MO-MO-MA-MA. Nesse momento foi observado um desentendimento entre um menino e uma menina que estavam sentados lado a lado, acabando com chutes mútuos. Outro menino, que estava do outro lado, também se envolveu trocando tapas com a menina. Todos os envolvidos agrediram e foram agredidos. A escolha dos lugares sempre foi livre.

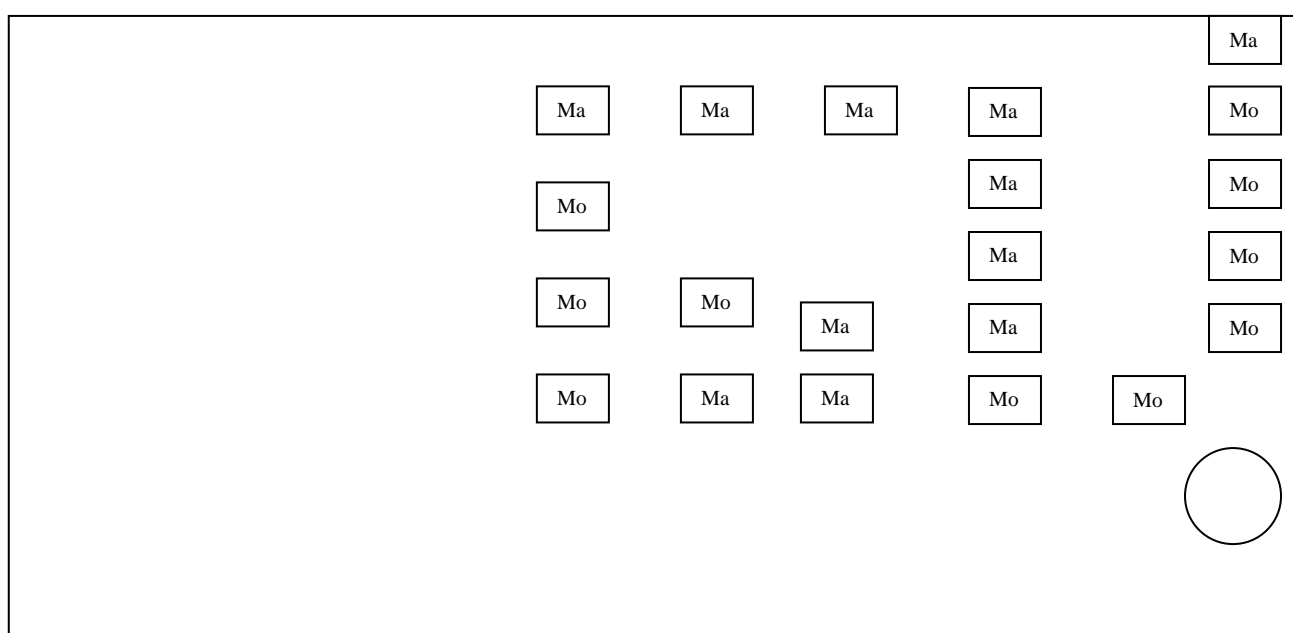
Evento	Com Distinção de gênero	Sem Distinção de Gênero
Lugares dos(as) alunos(as)	A frequência maior de aproximações foi entre crianças de mesmo sexo, tanto na parede, quanto no círculo.	
Agressões		Tanto o menino quanto a menina agrediram-se mutuamente.
Chamada de atenção	.	A preocupação com a disciplina é geral, sendo chamada atenção de meninos e meninas indistintamente quando se faz necessário.
Interesse na atividade	Todos estavam envolvidos na atividade.	

6 PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO 7A

FITA Nº:	07		
DATA:	12/06/2003	HORÁRIO:	13:55h

UNIDADE DE CONTEXTO:	Atividade de dramatização, recorte e colagem em sala.
-----------------------------	---

DIAGRAMA DA SALA*



*As carteiras da sala estavam arrumadas em colunas, porém só foram ocupadas no segundo momento.

DESCRIÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO E SOCIAL

As crianças estão realizando uma atividade de leitura em que recebem uma tarefa de imitação. Estão organizadas sentadas em duas fileiras próximas à parede do fundo da sala. A posição muda a cada momento quando são chamadas novas crianças para fazer a tarefa. São chamadas de duas em duas, sendo que ora são formadas por dois meninos, ora por duas meninas e ora por um menino e uma menina. Vários arranjos foram observados na proximidade do grupo que estava sentado: de uma maneira geral ficaram intercalados ou então repetindo dois ou três do mesmo sexo ao lado. Desde o início da atividade um menino e uma menina ficaram mais afastados fazendo brincadeiras fora do contexto da atividade. A professora chamou a sua atenção várias vezes. Na sequência da atividade algumas

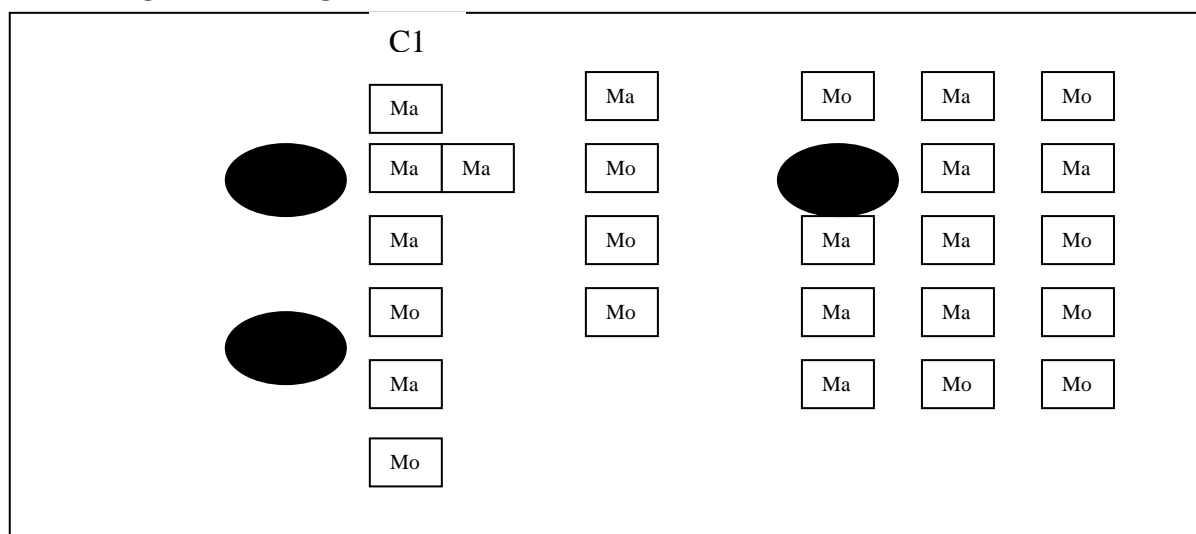
crianças que já tinham feito a sua imitação ficaram dispersos até encerrar este momento. Na sequência as crianças foram sentar-se em suas mesas que estavam posicionadas uma atrás da outra para fazer recorte, colagem e pintura. Contatos entre o mesmo sexo e com o sexo oposto se deram a todo o momento. As crianças saem do seu lugar e vão até as carteiras dos colegas ou até a professora. Na dinâmica de movimentações os encontros maiores são com quem está sentado mais próximo.

Evento	Com Distinção de gênero	Sem Distinção de Gênero
Lugares dos(as) alunas(os)	Os que se encontram próximos fazem o maior número de contatos. O grupo que estava próximo a parede do lado direito, formado por maior número de meninos	Há movimentação constante e encontros entre os sexos de forma constante.
Agressões	Não houve	Não Houve
Chamada de atenção	.	A preocupação com a disciplina é geral, sendo chamada atenção de meninos e meninas indistintamente quando se faz necessário.
Interesse na atividade	Todos estavam envolvidos na atividade.	

7 PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO 10A

FITA Nº:	10		
DATA:	15/10/2003	HORÁRIO:	14:33h
UNIDADE DE CONTEXTO:	Atividade de dramatização, recorte e colagem em sala.		

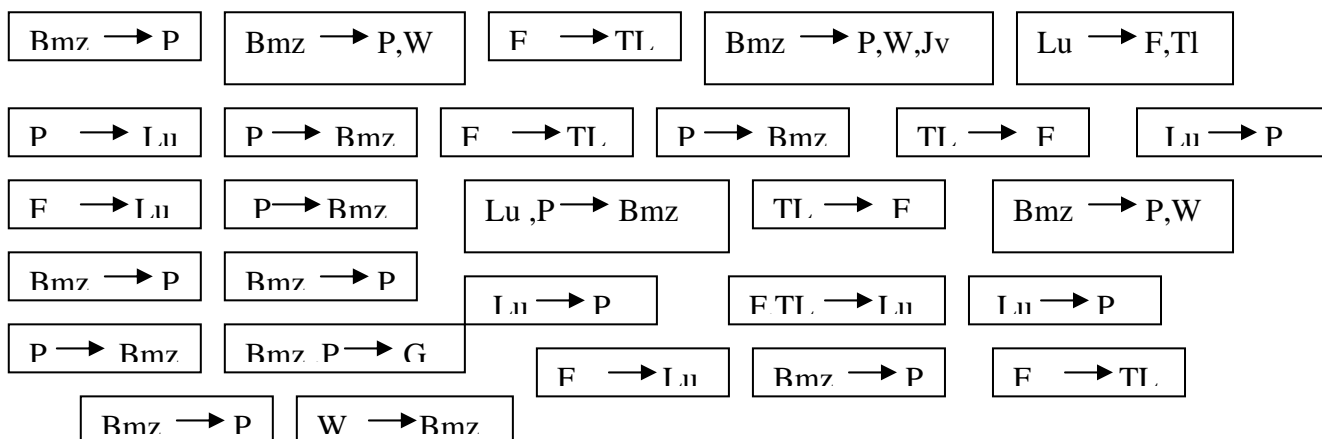
DIAGRAMA DA SALA



DESCRIÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO E SOCIAL

As crianças estão realizando uma atividade com o livro didático de contagem. A organização em colunas e a posição das crianças permitiram a observação mais intensa de uma delas.

OBSERVAÇÃO DA COLUMA 1 – DINÂMICA DE APROXIMAÇÕES



Evento	Com Distinção de gênero	Sem Distinção de Gênero
Lugares dos(as) alunas(os)	Os que se encontram próximos fazem o maior número de contatos.	Há movimentação constante e encontros entre os sexos de forma constante.
Agressões	Não houve	Não Houve
Chamada de atenção	.	A preocupação com a disciplina é geral, sendo chamada atenção de meninos e meninas indistintamente quando se faz necessário.
Interesse na atividade	Todos estavam envolvidos na atividade.	

8 PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO 1B

FITA Nº:	01		
DATA:	05/05/2003	HORÁRIO:	14:37h

UNIDADE DE CONTEXTO:	Atividades livres no pátio
-----------------------------	----------------------------

1. ORGANIZAÇÃO NO ESPAÇO

OCUPAÇÃO DO ESPAÇO	MENINA	MENINO	OBSERVAÇÕES
Ocupação do centro	X	X	O centro e as laterais foram ocupados de forma equivalente por meninos e meninas. Nas laterais se observou meninos e meninas separados.
Ocupação das laterais	X	X	

USOS DO ESPAÇO	MENINA	MENINO	MISTO	OBSERVAÇÕES
Brincadeiras	Amarelinha; corridas;	Corridas; "lutas"	Trenzinho	
Discussões				
Agressão física		X		

FORMAS DE AGRUPAMENTO	
Individual menino	X
Individual menina	X
Dupla meninas	X
Dupla meninos	X
Dupla mista	X
Trio meninas	X
Trio meninos	X
Trio misto	X
Quarteto meninas	X
Quarteto meninos	X
Quarteto misto	X
Grupo de meninas	X
Grupo de meninos	X
Grupo Misto	X

* Registro de pelo menos uma ocorrência

9 PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO 2B

FITA Nº:	02		
DATA:	08/05/2003	HORÁRIO:	15:25h

UNIDADE DE CONTEXTO:	Atividades livres no pátio
-----------------------------	----------------------------

2. ORGANIZAÇÃO NO ESPAÇO

OCUPAÇÃO DO ESPAÇO	MENINA	MENINO	OBSERVAÇÕES
Ocupação do centro	X	X	O centro e as laterais foram ocupados de forma equivalente por meninos e meninas com atividades de movimento. Nas laterais se observou meninos e meninas separados, geralmente sentados ou agachados perto da parede. Também um grupo de 5 meninas pulado juntas do elevado da parede.
Ocupação das laterais	X	X	

USOS DO ESPAÇO	MENINA	MENINO	MISTO	OBSERVAÇÕES
Brincadeiras	Amarelinha; corridas; passando batom.	Corridas; "lutas", imitação de bichos(leão) brigando	Perseguições do tipo pega-pega; menina andando de "cavalinho" em cima do menino	<ul style="list-style-type: none"> • Três meninos agredindo um de "brincadeira", porém machucando e magoando. • Menina chutando menino. • Menina discutindo com outra, "tirando satisfações". • Nas brincadeiras os meninos que eram "bichos" assustavam as meninas. Nenhuma menina fez o papel de bicho. • Empurrões fortes entre meninos. • Repulsão de "intrusos" de sua brincadeira por parte das meninas .
Discussões	X	X		
Agressão física		X	X	

FORMAS DE AGRUPAMENTO	
Individual menino	X
Individual menina	X
Dupla meninas	X
Dupla meninos	X
Dupla mista	X
Trio meninas	X
Trio meninos	X
Trio misto	X
Quarteto meninas	X
Quarteto meninos	X
Quarteto misto	X
Grupo de meninas	X
Grupo de meninos	X
Grupo Misto	X

APÊNDICE 3 - ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

1 TÓPICO GUIA DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Tema: Como a escola organiza as pessoas no espaço.

Objetivo: Detectar a concepção de gênero nas professoras (crenças, opiniões e idéias) os sentidos que os sujeitos conferem ao seu meio social.

1. A organização das turmas:
 - a. Como se distribuem os alunos e alunas nas turmas?
2. Existe diferença na forma de organizar as salas de aula de pré-escola e de 1ª a 4ª séries?
3. Quais eventos a escola organiza ao longo do ano?
 - a. Como participam alunos e alunas, professores e pais.
4. Como são organizados os espaços de recreio?
5. Qual a sua atuação junto aos alunos?
 - a. Como está a disciplina dos alunos na escola?
 - b. Tem diferenças entre meninos e meninas
6. A escola tem uma proposta pedagógica?

Em algum momento há preocupação com as questões de gênero;
7. Há quanto tempo você está nesta escola?

Professora de Educação Física

1. Você costuma separar os sexos nas aulas?
2. Quais as dificuldades em trabalhar juntos?
3. Qual discriminação você sente?
4. Qual a proposta pedagógica?
5. Qual sua opinião sobre gênero?

2. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE SALA REALIZADA NO DIA 05/07/2004

CÓDIGOS

P = Pesquisador

PS = Professora de sala

P – Então eu queria perguntar pra você primeiramente, que o trabalho na verdade depois daquela observações em sala ele foi se encaminhando pra direção assim, de como é que as crianças se organizam, como é que elas ocupam o espaço e tal, e eu queria perguntar pra você, que eu percebi que existem várias formas de você organizar as crianças e o próprio espaço, como é que é uma rotina de trabalho, como é que você elabora isso? Quando você pensa numa determinada forma?

PS – A rotina...eu não sei se dá pra falar exatamente de uma rotina em termos de organização do espaço, porque essa organização ela depende muito do tipo de trabalho que você vai fazer no momento, do tipo de trabalho que você vai fazer [né], agora, eu geralmente começava as aulas com naquilo que seria um espaço adequado pra criança pequena [né], seria uma roda de conversa, mas que eu acabava fazendo, por falta de espaço mesmo na sala, acabava fazendo com as carteiras colocadas normalmente [né], ou com as mesinhas [né], as crianças em volta das mesas, ou nas carteiras normalmente organizadas. Então, sempre que vou propor uma atividade, por exemplo [né], tem uma regrinha que é organizá-las de tal forma que elas possam me ver e que eu as veja todas [né], e que elas fiquem numa posição de poder ouvir o adulto, reunidas no mesmo canto da sala ou sentadas mesmo como normalmente. Isso para iniciar uma proposta de trabalho [né]. Aí dependendo da proposta de trabalho elas vão se organizar em grupos, ou pequenos grupos, grande grupo, duplas, trios individualmente. Aí isso vai variar muito dependendo de que trabalho tá sendo feito.

P – Em termos de agrupamento, já que você falou em grupos, duplas, existe um critério pra estabelecer como é que seriam feitos esses grupos, como é que eles se comporiam?

PS – Bom, existe assim, momentos em que as crianças poderiam se agrupar à vontade, livremente, e alguns momentos que eu tenho algumas intenções em que eu

preciso então eu montar esses grupos. Então esses grupos a preocupação sempre é no sentido de ter crianças que tem um poder maior de concentração [né], junto com aquelas que se dispersam mais, que elas possam estar se ajudando nesse sentido [né], dando um equilíbrio nos grupos [né], e sempre colocando pessoas que têm, crianças que têm mais condição de...melhores condição de trabalho com aquelas que precisam mais de ajuda, pra que elas possam também estar fazendo essa troca no grupo.

P – E assim, você percebe alguma diferença em relação ao sexo, por exemplo, em termos de quem ta ajudando, que se concentra mais, ou não tem diferença nenhuma?

PS – Não. Eu não vejo diferença nesse sentido. Tem meninas que tem um poder grande de concentração, meninos também, ou não. Eu não percebi muito essa diferença assim. Eu nunca também foquei a minha atenção pra isso. Mas nunca me chamou a atenção. “As meninas têm um poder maior de concentração que os meninos”. Nunca tive atenção voltada pra isso.

P – Em termos das questões de gênero mesmo, pensando já que você não tem tanta atenção pra isso, mas em termos de disciplina tem alguma diferença, ou você não percebe? Quem é mais agitado, quem é menos agitado?

PS – Eu acho que dá pra dizer que quando a gente tem aqueles casos de crianças que preocupam a gente, tem um nível de agitação tão grande que gente chega a começar a pensar e querer investigar um pouco, questões, por exemplo, de hiperatividade, por exemplo, [né], geralmente são meninos. As meninas também, por mais que elas até sejam, façam bagunça, estejam agitadas, mas eu não me lembro de uma menina assim que eu dissesse: essa menina tem algum problema que ultrapasse assim a bagunça [né], agitação normal de uma criança que é mais elétrica.

P – Você tem uma rotina de atividades durante o dia?

PS – Geralmente eu começo com a roda de conversa, calendário, correção de tarefa de casa quando era o caso [né], as atividades propriamente ditas, atividades orientadas, o lanche, o recreio e continuação das atividades orientadas. Isso nas minhas últimas experiências nas escolas da prefeitura [né], porque...

P – Nessa rotina como era a entrada dos alunos? Quando você chegava eles já estavam em sala?

PS – Já.

P – Você não pegava eles para entrar?

PS – Não.

P – E a saída?

PS – A saída eu os levava...eles saíam cinco minutos antes do resto da escola e eu os levava até lá em cima onde os pais estavam esperando.

P – Como que você organizava a saída deles?

PS – Organizava uma fila. A fila dos meninos e a fila das meninas. É que mais ou menos essa é a rotina da escola também.

P –Você imagina que poderia ser diferente a organização da fila?

PS – Não precisa usar a fila pra tudo. Tem escola que até pra ir no banheiro vão todos agarrados uma na roupa da outra. Isso não né. Mas em algumas situações acho necessário. O que talvez não precisasse era fazer fila dos meninos e fila das meninas, poderia ser misto [né], mas aí por uma questão de rapidez até...meninos aqui, meninas aqui a gente acaba fazendo.

P – E se fosse pensar assim, na questão de gênero, em algum momento você já tinha pensado nessa questão na organização das suas tarefas ou nunca foi uma preocupação na sua experiência?

PS – Nunca foi porque eu penso que crianças dessa idade, eu não tenho que tá separando atividades de meninos, atividades de meninas, sabe eu acho que as crianças realizam quaisquer atividade as adequadas a essa faixa etária, eu não vejo diferença, eu nunca organizei o grupo dos meninos, o grupo das meninas pra realizar determinadas tarefas. Sempre os grupos mistos, e tudo o que as meninas fazem os meninos também fazem.

P – O que você percebe quando eles vão se agrupar, vão escolher o seu grupo?

PS – Ah daí eles escolhem o “ clube da luluzinha” e o “clube do bolinha”. Com algumas exceções [né], tem algumas exceções, mas de um modo geral se reúnem às meninas e se reúnem os meninos.

P – Nas brincadeiras, no faz-de-conta, você percebe alguma questão de gênero nas crianças? Em relação a papéis?

PS – Não, veja, porque quando no faz de conta ou na brincadeira espontânea as crianças tão na verdade representando o que elas vivem no seu cotidiano, [né] elas acabam fazendo isso, as meninas vivem os papéis que na sociedade são atribuídos a mulher, e os meninos os que são atribuídos ao homem. Eu já tive na minha experiência de escola, nesses anos todos, vários casos em que meninos se fantasiavam de mulher, ou tinha um que dizia que era a Madona, e fazia autos shows e daí...mas isso era uma coisa mais rara e daí chama a atenção até. Mas de um modo geral eles não assumem, por exemplo, um menino não vai fazer o papel de mãe, na casinha, ele faz papel de pai.

P –E nessa turma não tem nenhum caso assim?

PS – Não tinha. O que eu via era uma das meninas nesse grupo né, a E, que ela se juntava mais com os meninos.

P – E os papéis assim?

PS – Olha enquanto as meninas levavam boneca, levavam bichinho de pelúcia...

P – No dia do brinquedo?

PS – É no dia dos brinquedos.

P – Que tipo de brinquedos eles levavam?

PS – Eles levavam o brinquedo que quisessem, só que com a recomendação de que: veja o teu brinquedo vai ta aqui, vai ta brincando com todo mundo, esse brinquedo vai ter que ser emprestado, só recomendações, porque ele corria risco de ser estragado ou qualquer coisa assim. Era pra criança pensar nisso na hora de escolher que brinquedo levar. Então a E chegou até a levar arminha, revolver essas coisas, até que a escola começou com uma campanha de desarmamento também nos brinquedos, mas me lembro dela ter feito isso.

P – Você lembra de algum menino também, assim fora do estereótipo?

PS – Não. Ah, tinha um menino me lembrei agora. Um menino, que ele não entrava muito nos jogos dos meninos: nem de luta, nem de...mas também ele era uma criança assim, meio como que eu vou dizer, não se integrava muito [né], com os grupos, era uma criança que ou ficava muito do meu lado, ou brincava assim, mas os brinquedos que ele levava era, por exemplo, ele fazia coleção de bicho de borracha, eram brinquedos mais assim. Não eram os brinquedos vamos dizer estereotipados dos meninos.

P – você percebe os brinquedos de menina ou de menina?

PS – Certamente. São super marcados, bem marcados, bem definidos. Certamente. As meninas com as suas mochilinhas cor de rosa, sabe os meninos com a mochila de homem aranha, assim.

P – Na tua concepção de gênero, em algum momento a prefeitura passou algum estudo, algum material que você leu? A sua proposta pedagógica está vinculada à prefeitura, ao currículo básico, aos referenciais nacionais? Ou é um pouco de tudo?

PS – Olha na verdade a proposta ela se fundamenta no currículo básico da prefeitura sim, na versão de 94 se não me engano. E depois disso não participei mais das reformulações curriculares. A partir do momento que isso passou a ser bem própria de cada escola eu não me envolvi mais. Porque nas escolas por onde eu passei isso não era uma prática comum. Quer dizer, a equipe pedagógica se reúne e faz a proposta e depois lê pros professores, quando lê. Nessa última escola, foi uma escola que acabou de fazer a proposta, que é uma escola estadual que está se municipalizando [né], então ela acabou de fazer, mas também foi dessa forma, sem a participação dos professores. Então a minha prática, ela se baseia na minha própria vivência na Educação Infantil, e na minha formação continuada eu nunca parei pra estudar essas questões de gênero.

P – E como você vê essas questões de gênero? Você vê alguma relevância ou importância?

PS – Olha, eu acho que tem, claro que tem importância, mas a forma como eu procurei tratar dessas questões foi uma forma de primeiro de quebrar um pouco o estereótipo do que é o feminino do que é o masculino. Então no sentido de que as meninas podem fazer as brincadeiras dos meninos e os meninos podem fazer as brincadeiras dos meninos.

P – Aparece pra você estas questões? Eles trazem pra você estas questões?

PS – Trazem.

P – Você faz a mediação?

PS – Faço, faço. Na forma de brincadeiras mesmo. O que eu fazia na verdade mais ou na forma de brincadeira ou questionar, questionando muito: mas porque que

não? Vamos vê se não pode mesmo? Vamos vê se menina consegue fazer isso? Não pode jogar futebol, mas porque não? Vamos tentar.

P – E isso aparece bastante?

PS – Algumas situações aparece sim. Quando você vai distribuir os materiais, por exemplo, os meninos naquela história de querer o azul, as meninas quererem o cor de rosa, essas coisas...não isso menina não faz [né], menino não pode cuidar de...Não pode ficar cozinhando em casa ou não pode ta cuidando da boneca, o filho [né]. Então a minha atitude era mais de questionar, porque que não, então vamos experimentar para ver porque esse não e algumas coisas contar da minha própria experiência quando criança: ah, mas quando eu era criança brincava de bolinha de gude, eu fazia cabana na árvore com os meninos, então um pouco de contar isso, mas era mais uma atitude de questionar porque que não e propor que experimentassem.

P – Eu observei que eles levantam do lugar e vão ao seu encontro. Você percebe alguma diferença, uma distinção em relação a quem te procura mais?

PS – Eu não percebo isso. Não percebo porque não me pus isso como uma questão a ser observada. Então não sei se mais meninos ou mais meninas vão me procurar. A lembrança que eu tenho é que tanto os meninos quanto as meninas me procuram, independente de gênero aí sabe. Há turmas que tem o caso de um menino ser mais dependente e procurar mais. Já vivi situações em que meninas são super independentes que conseguem resolver sempre sozinhas.

3. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADA 6ª FEIRA DIA 02/07/2004

CÓDIGOS

P = Pesquisador

PEF = Professora de Educação Física

P – Bom! PEF nós vamos conversar aqui sobre essas...as rotinas, como que as crianças se organizam, como você organiza o trabalho [né], você poderia começar falando daí a gente vai...

PEF – Eu sou bem tranqüila em termos de organização. Eu gosto bastante dessa organização; não sei trabalhar no auê ali. Então eu sempre combino com eles, pelo, pela característica da própria escola, muita escada, muita rampa, então a gente sempre sai da sala em fila e levo de volta pra sala no final. Então eu sempre faço assim [é], sempre procuro falar pra eles essa questão de segurança deles mesmo, pela própria característica da escola, por ter muita escada e muita rampa. Então a gente sempre desce andando [né], eu estou sempre junto com eles, eu sou o tipo de pessoa que eu não largo a turma, eu estou sempre ali, porque eu prezo muito essa questão de segurança na aula de Educação Física que a gente [é], vê muitas questões por aí do pessoal que deixa muito à vontade. Eu gosto que eles tenham o momento deles, mas eu estou sempre direcionando, estou sempre ali junto com eles. Então eu costumo, desço e daí eles sempre fazem um círculo, porque eu acho que a forma circular é a melhor forma que você tem de todo mundo ta te vendo e eu ta vendo todo mundo. Vendo se eles estão entendendo o que eu to explicando tudo. Daí eu faço a chamada, que é uma questão também de eu ta conhecendo cada um, porque são trezentas crianças pra lembrar nome de todos é complicado [né]. Então eu sempre faço a chamada e daí explico a atividade o que nós vamos fazer no dia [né]. [é] Eu sempre combino com eles assim: se eu tenho que falar alguma coisa com eles durante a atividade, ou mudar a atividade ou reorganizar a atividade, eu bato palma e eles param onde eles estão pra eu poder falar. Eu tenho esse código com eles de organização pra não ficar no berro [né]. Eu não sou do tipo de gritar [né], pra ir falando todo mundo junto, então eu paro, eles se organizam, me ouvem daí eles voltam a fazer. Então sempre eu faço assim. [é] Tem horário de banheiro no

final que eu deixo eles irem, depende da atividade; tem atividade que eles vão cumprindo a atividade e vão indo ao banheiro; ou então sempre no final eles vão; e daí o retorno à sala, e daí eles voltam também em fila, vão se organizando. O tempo é curto, porque é aquela história, termina as nove horas a aula de uma turma e começa as nove horas a aula de outra turma. Então eu tenho que jogar nesse horário a minha aula. [é] A aula é pequena, são algumas turmas cinquenta minutos, depois do recreio quarenta minutos. Então eu sou do tipo assim que eu quero aproveitar com eles todo o espaço; então eu sempre cobro com eles:oh, [né], uma organização rápida pra gente dar conta de fazer as atividades. Então fica bem...

P – E assim, como é que você percebe lá nas aulas [é], a questão da organização das crianças [né], porque você tem as atividades, tem uma certa organização; como você organiza as crianças e como elas se organizam?

PEF – É tem turmas que são...a característica da própria sala ali [né], da professora tudo, tem turmas que eles se organizam bem legal. Eu peço sempre pra eles a ajuda; um estar ajudando o outro. E agora [é], agora eu to sentindo que eles tão percebendo isso; que eles tão começando a fazer, porque, não de ficar naquela cobrança: você não sabe, não; ah não sabe, então eu vou te ajudar. Então todo mundo se ajuda, e agora eu to começando a perceber isso neles. Porque a turma do ano passado eles caminharam comigo o ano inteiro [é], terminou o ano bem legal [né]. Então agora que eu comecei na quadra porque antes eu fiquei na sala de aula por causa da construção – então na sala a característica é outra mesmo [né], é bem mais fácil de lidar com eles – agora eu sinto que agora eles tão começando eles se ajudar, quem pega mais rápido da mensagem já vai e ajuda os outros, e eles estão aprendendo a se organizar. Mas a quarta série é muito complicado [né], eles querem o ganhar, ganhar, ganhar...e não o cooperar, o ajudar...

P – E lá no pré não tem muito disso [né]? É mais difícil?

PEF – Pré [é], eles, eles, que nem a turma da PS eles se organizavam e se ajudavam ali, era uma turma que se ajudava muito. Os dois prés do ano passado. Esse ano eu tenho uma aula com a turma, então [é] tá difícil assim da gente...

P – E, assim, como é que eles se procuram, você determina como é que eles vão... Por exemplo, são grupos...as atividades vão ser de grupo...

PEF – É , as vezes eu direciono com quem eles vão ficar e as vezes eles que se escolhem. Daí quando eles se escolhem daí é sempre aquele mesmo grupinho [né], é o mesmo grupinho que brinca no recreio, o mesmo grupinho que ta ali sempre junto [né], então às vezes eu acabo direcionando pra mudar um pouco o grupo.

P – Como é que você percebe em relação a gênero assim, é misturado é separado? Menina com menina menino com menino?

PEF – É eles, de pré eles se misturam; pré, primeira e segunda eles se misturam mais se deixar; os de terceira e quarta não, eles já se agrupam menino com menino e menina com menina. Eu vejo pelo círculo, às vezes eu peço pra eles na chegada ali; se eu deixo livre eles vão, formam círculo meninos todos de um lado e meninas todo do outro. Então daí às vezes eu falo pra eles: agora vocês vão ter que se misturar. Aí é aquela assim que eles ficam...quem é, não liga muito pra essa questão de ficar do lado de menino já escolhe: ah, eu quero ficar do lado dele; e quem não gosta muito fica por último, vai ficando, vai ficando até não ter escapatória e achar um lugar. Mas o pré, primeira e segunda não, eles se misturam mais.

P – Em relação à ocupação do espaço nas aulas. Você percebe alguma diferença entre as meninas e os meninos? Como é que eles ocupam, o espaço; as atividades promovem a participação igual? Quem toma mais iniciativas, alguma coisa assim nas aulas?

PEF – Também tem a característica de pré, primeira e segunda eles se ocupam igualmente, terceira e quarta que os meninos têm dominado mais. É eu não sei como que era trabalhado antes [né], que eu to pegando a turma esse ano, mas eu vejo assim que os meninos tão dominando mais. No jogo as meninas ficam lá com medo de fazer a atividade. Tenho percebido bastante isso.

P – E o pré menos?

PEF – No pré menos eles vão e tem brigado bastante pela conquista da atividade, de participar ali. Eu não tenho problema com criança que, sabe aquelas crianças que arrumam desculpa. Eu já tive bastante turma assim, esse ano não ta tendo nenhum problema. Todos querem participar, gostam de ta ali fazendo.

P – Então, independente se é menino ou menina nessa faixa etária do pré eles tão...

PEF – Eles tão fazendo bem.

P – As meninas ocupam o espaço, tomam iniciativas...

PEF – Tomam iniciativa, gostam de participar.

P – E assim, na tua formação as informações que você tem em relação a gênero, alguém te falou em algum curso, são as tuas leituras, ou você tem uma preocupação de fazer com que eles se juntem ou não? Como é que é na tua história essa questão de gênero?

PEF – É, eu assim de me falarem não, foi mais assim de experiência mesmo. Eu nunca gostei de trabalhar separado. Nunca gostei de formar equipe só de menino, só de menina, fui sempre de ta mesclando misturando mesmo, nunca...E eu vejo assim que um ajuda o outro mais, se você separa, tem sempre aquela richa, de um ta querendo se superar [né], em relação ao outro sexo.

P – Você sente que eles já vêm com isso forte?

PEF – Eu sinto que sim. Eu não sei, nunca fiz um estudo pra ver, porque de pré, primeira e segunda não tem esse problema. A hora que chega a terceira série acho que a questão...começa a questão hormonal, sei lá, não tenho nenhum estudo sobre isso, mas quando começa a terceira e, principalmente a quarta começa a ficar mais forte essa separação deles. [é] Eu particularmente não concordo com essa separação da escola, mas quando foi municipalizada já tava assim e é uma coisa

que deu certo e eu vejo que tem barreiras pra mudar, então acaba ficando isso meninos separados das meninas, tudo.

P – Eles explicaram pra você qual foi o critério que eles utilizaram pra fazer ou porque já estava assim...

PEF – Já estava daí eles achavam que era questão de organização.

P – Ninguém questionou?

PEF – No ano passado eu andei questionando porque só os meninos usando a quadra, e as meninas o ano passado cobravam isso de mim: porque só os meninos? Daí até acabou não querendo mudar e esse ano como a gente teve a construção e eles ficaram nesse espaço mínimo, esses dois espaços e daí eles usavam a frente aqui da escola com o pré.

P – E você não fazia aula com eles?

PEF – Não, eu fazia na sala.

P – Na sala é?

PEF – E na rua. Eu dei aula bastante na rua, principalmente segunda, terceira e quarta. O pré e a primeira eu ficava mais aqui na frente porque lá na rua eu dava aula lá onde estão estacionados os carros das professoras, a gente colocava o cavalete e os cones e o guarda ficava lá. Mas sempre chega e sai carro, então tinha que sair, então sempre eu levava os maiores. Uma aula da semana era na rua a outra aula na sala. E no recreio eles ficavam só nesse espaço aqui.

P – Como é que fizeram durante a construção?

PEF – Fizeram assim, a quadra eles desciam...

P – Podiam utilizar a quadra?

PEF – Não, não podiam.

P – Como é que eles faziam com a separação daí?

PEF – Não tinha separação. Ah quer dizer tinha separação assim: as meninas ficavam nesse espaço que está o pré agora {espaço menor}, os meninos ficavam lá em cima, onde agora estão as meninas, e o pré ficava aqui na frente. E a quadra ficou até agora em a última semana de... na primeira semana de junho é que liberaram a quadra pra gente. Então é por isso que eles estão assim nesse alvoroço, porque eles ficaram presos todo esse tempo. Então agora que eles tão liberando. Então eu to tentando conseguir e ver com eles [é], que seja segunda, quarta e sexta os meninos ficam aqui e terça e quinta eles sobem pras meninas também utilizar esse espaço. Nós temos meio que igual o número de meninos e meninas, meninas tem um pouco a menos que menina. Mas [é], seria justo já as meninas também usar ali né.

P – E você acha que teria problema se fosse misturado meninos e meninas, quais problemas você acha que...que justificativas poderiam ter?

PEF – É, as meninas elas são mais tranqüilas, você vê no recreio elas são mais tranqüilas, os meninos são mais de correr, mais agito e pela falta de espaço acaba tendo muito problema de criança se machucando [né]. Tanto é que a gente começou a segurar mais os meninos pra que eles desçam tranqüilos a rampa ali por questão de segurança deles mesmo, que andou tendo muito problema de criança se quebrando, se machucando. Então eu acho que se for pra misturar não dá pra deixar primeira e segunda junto com terceira e quarta. Daí nós vamos ter muito problema com criança se machucando.

P – E aqui é de primeira a quarta os meninos?

PEF – É.

P – E todos eles ficam juntos?

PEF – Todos ficam juntos.

P – E se organizam juntos assim?

PEF – É, daí assim, as crianças pequenas que são mais...assim, que têm mais facilidade de se relacionar e tudo, se relacionam com todos [né], e entram junto, os mais tímidos sentam na arquibancada, daí eles trazem um brinquedo, trazem o “taso” e ficam brincando ali, eles não se misturam daí lá, eles têm medo de ir.

P – Em relação ao das meninas você já viu como funciona o recreio?

PEF – As meninas ficam com corda, ficam pulando corda, as meninas e o recreio do pré também eles pulam...

P – Daí não tem problema de entrosamento com as menores?

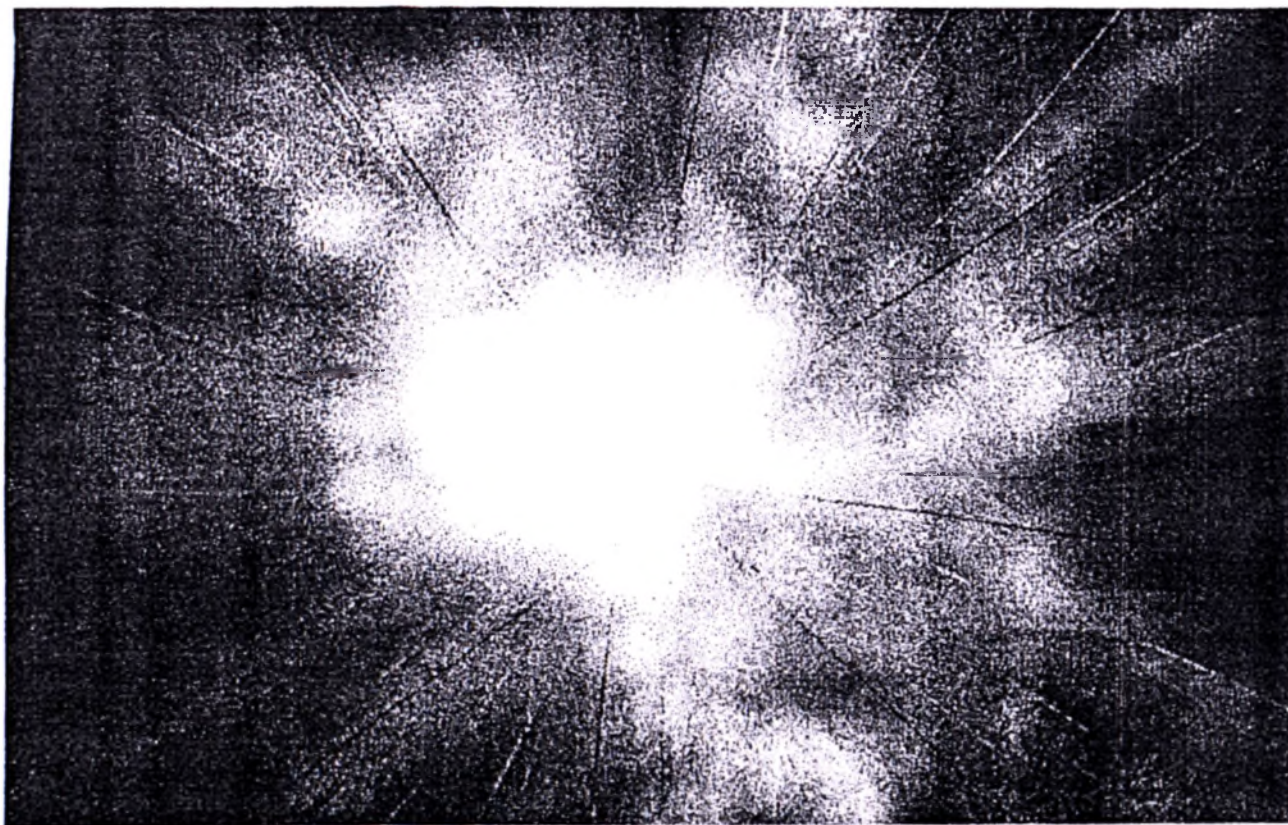
PEF – Não. Todas pulam juntas ali. Até as meninas elas se cuidam mais, tem aquele lado mais materno, elas cuidam mais das pequenas. Daí elas ficam pulando corda, quem quer, quem não quer trás agendinha, como a quarta série que fica escrevendo as coisinhas delas lá elas ficam. É mais tranqüilo. Eu acho por isso essa mudança, porque daí tem problema mas só que é com os meninos, mais fácil de solucionar [né]. Mas é mais difícil quebrar as barreiras [né].

ANEXOS – EXEMPLOS DE PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO SELECIONADAS



Á MUITO TEMPO...

MAS MUITO TEMPO ATRÁS, ACONTECEU UMA GRANDE EXPLOSÃO...



OS CIENTISTAS CHAMARAM ESSA EXPLOSÃO DE

BIG BANG
BIG BANG
BI.... BAN....

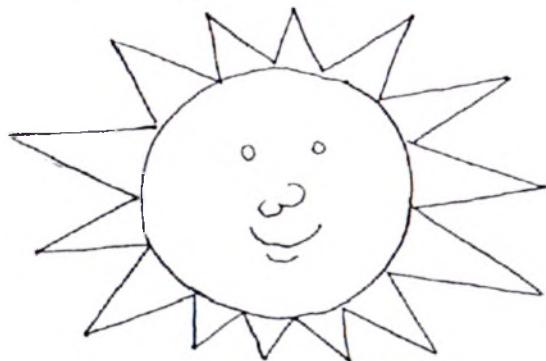
BUM!
BU....!
B....M!
...UM!

.....
Uma das teorias mais aceitas sobre a origem do Universo é a da grande explosão, ou Big Bang. Relacione esta página com a anterior, enfatizando seu colorido. Leia e trabalhe os textos com a turma. Escreva-os no quadro ou em tiras grandes e chame atenção para o que está escrito. Conte a história do Big Bang e comente a importância dos cientistas para a humanidade. Explique que a palavra não é da língua portuguesa. É uma expressão inglesa que significa



SOL É A ÚNICA ESTRELA DO NOSSO SISTEMA SOLAR.

PINTE DE **AMARELO** A ESTRELA SOL E COPIE AS LETRAS NO QUADRO.



--	--	--



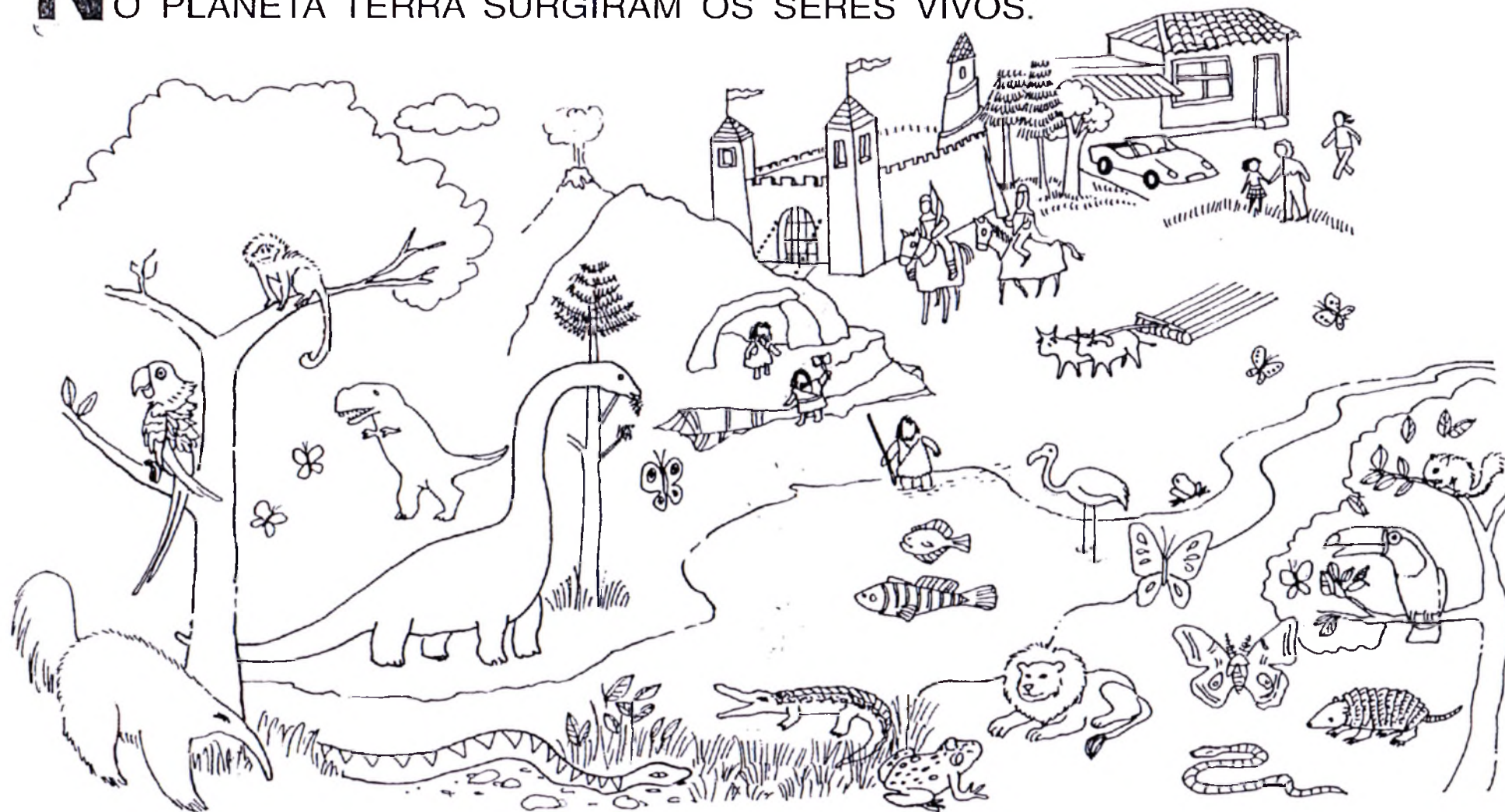
A LUA GIRA EM TORNO DA TERRA.

--	--	--

.....
Escreva no quadro ou em tiras grandes as palavras: SOL—LUA—TERRA.
Explore o Sol como uma grande estrela. Discuta sua importância para a vida na Terra e também os cuidados que devemos tomar quando nos expomos a ele.
Desenhe a LUA crescente no quadro. Pergunte se é sempre desse jeito que a vemos no céu. Peça aos alunos que desenhem as outras formas com que ela aparece no céu. Verifique com as crianças se o nome de alguma delas começa como as palavras: SOL—LUA—TERRA. Oriente a escrita das palavras SOL e LUA, uma letra em cada quadrinho. Conte com a turma quantas letras tem cada palavra.
.....



N O PLANETA TERRA SURGIRAM OS SERES VIVOS.



PINTE

	PLANTAS
	ANIMAIS
	HOMENS

VERDE

VERMELHO

AMARELO

Aqui você começa a desenvolver um novo tema. Relacione-o com o anterior, perguntando: nós moramos na Terra — o que encontramos nela?

Mostre no globo a representação das terras e águas. O que tem mais?

Comente cada elemento que compõe o cenário. Destaque a presença de seres já extintos. Chame atenção para o homem primitivo, o medieval e o atual.

Pergunte onde já viram essas representações (é provável que indiquem filmes, desenhos, histórias etc.).



BSERVE A CENA DA PÁGINA ANTERIOR. QUANTAS VEZES ESTES SERES APARECEM? PINTE OS ☐ PARA INDICAR.



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

.....
Volte à página anterior. Escolha um material para a contagem. Proponha, por exemplo: "vamos separar um palito para cada homem. Depois, vamos pintar um quadrinho para cada palito que separamos". Ao final, compare as quantidades: o que tem mais, o que tem menos etc. Use o jogo da memória para trabalhar os numerais (ver página 205).
.....

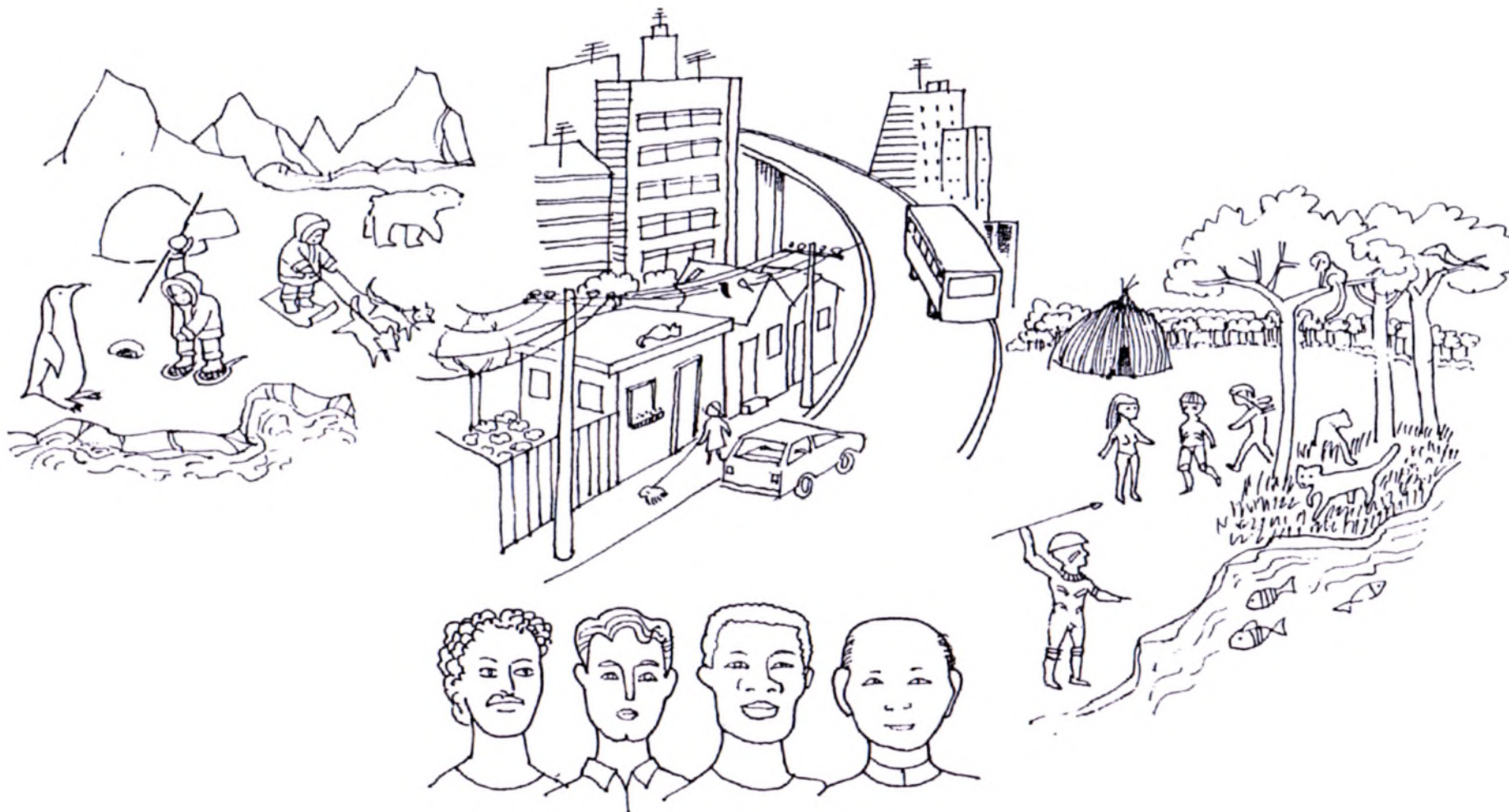
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



OS HOMENS, AS PLANTAS E OS ANIMAIS VIVEM AGRUPADOS EM DIFERENTES AMBIENTES.

PINTE

.....
Explore as ilustrações e discuta a ideia de agrupamento colocada. Comente o que os vários grupos têm em comum e também o que leva as pessoas a se agruparem.
.....


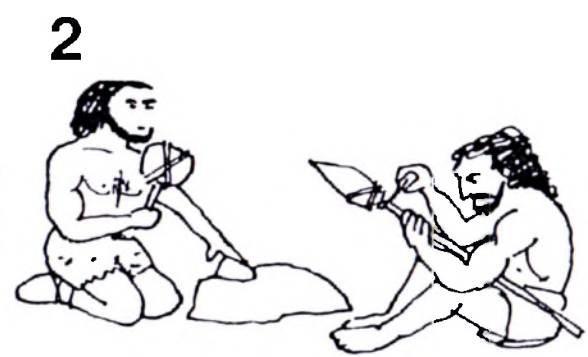






MILHARES DE ANOS SE PASSARAM...

Esta atividade tem muita semelhança com a anterior, propositalmente. Relacione cada quadro a uma fase da vida do homem primitivo. Oriente as crianças para que pintem os pequenos círculos, na sequência dos primeiros, considerando sempre um a mais.

ALGUNS CIENTISTAS ACREDITAM QUE NO INÍCIO DE NOSSA HISTÓRIA...

PINTE SEGUINDO A NARRAÇÃO.

<p>1</p>  <p>● ○ ○ ○ ○ ○ ○</p> <p>OS PRIMEIROS SERES HUMANOS USAVAM PEDAÇOS DE MADEIRA, OSSOS E CHIFRES PARA CAÇAR E SE DEFENDER.</p>	<p>2</p>  <p>● ● ○ ○ ○ ○ ○</p> <p>DEPOIS, PASSARAM A LASCAR A PEDRA PARA CRIAR ARMAS E OUTROS INSTRUMENTOS.</p>	<p>3</p>  <p>● ● ● ○ ○ ○ ○</p> <p>PARA SE PROTEGER DO FRIO E DA CHUVA, PROCURARAM ABRIGO EM CAVERNAS.</p>
<p>4</p>  <p>● ● ● ● ○ ○</p> <p>APRENDERAM A PRODUZIR O FOGO PARA SE AQUECER, COZINHAR E AFASTAR OS ANIMAIS.</p>	<p>5</p>  <p>● ● ● ● ● ○</p> <p>DESCOBRIRAM QUE PODIAM CULTIVAR AS PLANTAS E CRIAR CERTOS ANIMAIS.</p>	<p>6</p>  <p>● ● ● ● ● ●</p> <p>ASSIM PUDEAM FICAR NUM MESMO LUGAR E VIVER EM GRUPOS MAIORES.</p>



S HOMENS NUNCA VIVERAM SÓS. NO INÍCIO, FORMAVAM PEQUENO GRUPOS; DEPOIS, COMEÇARAM A SE ORGANIZAR EM GRUPOS MAIORE E A DIVIDIR O TRABALHO PARA VIVER MELHOR.



PINTE A CENA.

.....
Explore a cena para identificar as características do homem primitivo. Use sempre a referência do homem atual, estabelecendo comparações.
.....

NOSSO PRIMEIRO GRUPO É A FAMÍLIA.

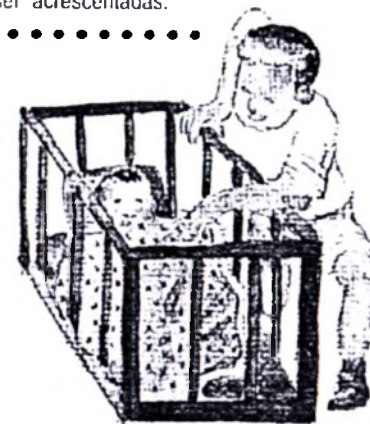
Retome a ideia de grupo para trabalhar a família. Explore as ilustrações. Deixe que as crianças exponham suas vivências grupais (família, amigos...). Destaque o grupo familiar.





BSERVE AS CENAS.

Comente cada uma das cenas antes da atividade.
Discuta que outras situações do cotidiano poderiam ser acrescentadas.

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

PINTE SOMENTE O ☐ DAS GRAVURAS QUE REPRESENTAM SITUAÇÕES QUE OCORREM EM SUA CASA.



OL

☐



BSERVE OS DESENHOS E BRINQUE DE **ESQUERDA E DIREITA**.

AMARRE UMA TIRA VERMELHA NO PULSO ESQUERDO E UMA AZUL NO DIREITO. COM UM COLEGA, IMITE AS POSIÇÕES INDICADAS ABAIXO.

.....
Volte a usar as cores azul e vermelha como um código. Brinque com as crianças, reproduzindo em duplas as posições apresentadas.
Chame sempre a atenção para as mãos esquerda e direita.
.....



MÃO QUE VOCÊ USA PARA ESCREVER.




ESQUERDA



DIREITA



.....
Oriente as crianças para que pintem da cor indicada a
mão que efetivamente usam para escrever ou desenhar.
.....



HÁ MUITO, MUITO TEMPO, OS HOMENS PROTEGEM SEU CORPO USANDO DIFERENTES TIPOS DE VESTUÁRIO.

.....
Retome o que você já trabalhou sobre o homem primitivo e o atual e sobre diferentes grupos humanos.

Peça aos alunos que observem com atenção as ilustrações e os diferentes tipos de vestuário.

Levante questões como: por que o homem usa roupas? Qual a função delas? O que define as diferenças de vestuário? (A época em que a pessoa viveu, as características climáticas, a situação econômica, a ocasião...)
Destaque a importância dos cuidados de higiene com o vestuário.

.....





MARIANA COMPROU ROUPAS PARA SUA MÃE E PARA SEU PAI!

VAMOS CONFERIR?

Faça esta atividade em conjunto com a turma. Deixe que as crianças confirmem o número de cada prateleira e observem o que tem em cada uma. Leia cada enunciado para que as instruções sejam seguidas corretamente.



INDIQUE QUANTAS PEÇAS DE
ROUPA TEM EM CADA PRATELEIRA:

• NA _____ PARES DE LUVAS

• NA _____ CAMISETAS

• NA _____ BERMUDAS

• NA _____ GRAVATAS

• NA _____ PIJAMAS

PINTE O QUE MARIANA COMPROU:

• NA 1 PAR DE MEIAS

• NA 2 CALÇAS

• NA 3 VESTIDOS

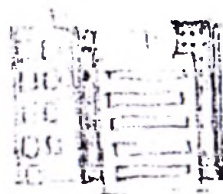
• NA 2 CAMISAS

• NA 2 MAIÔS

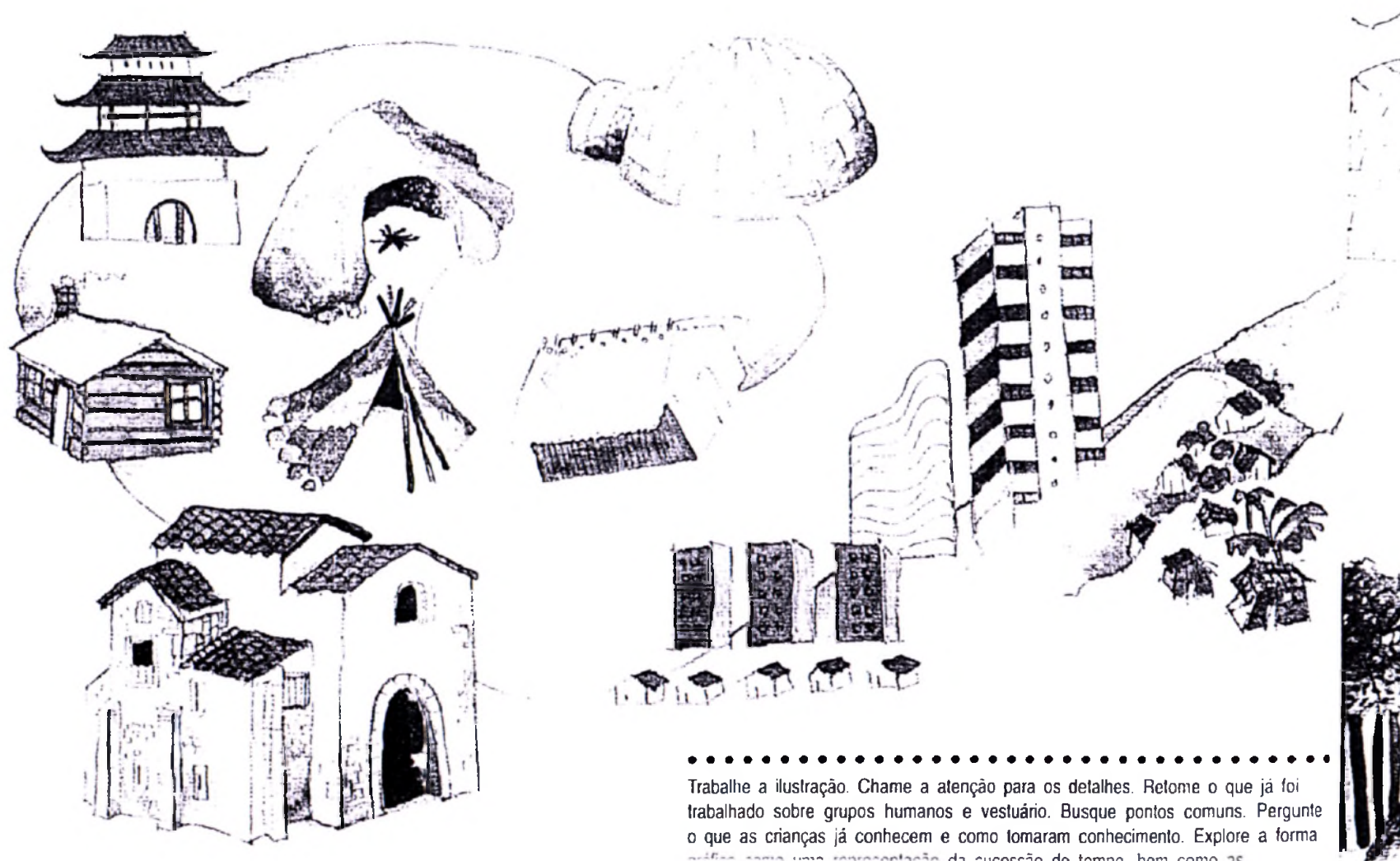
DAS



AOS



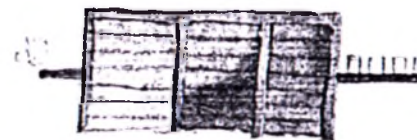
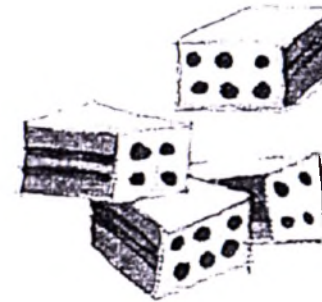
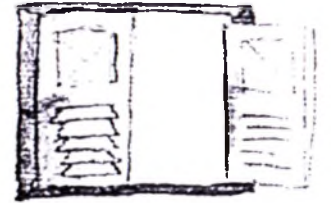
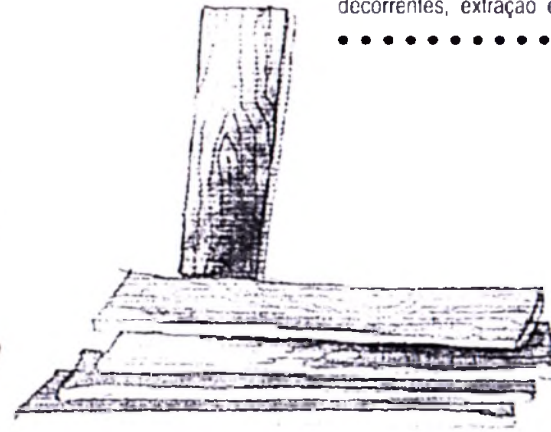
COM O TEMPO, OS HOMENS CONSTRUÍRAM MORADIAS DE DIVERSOS TIPOS, CONFORME O SEU MODO DE VIVER.



Trabalhe a ilustração. Chame a atenção para os detalhes. Retome o que já foi trabalhado sobre grupos humanos e vestuário. Busque pontos comuns. Pergunte o que as crianças já conhecem e como tomaram conhecimento. Explore a forma pelas quais as crianças representam a sucessão do tempo, bem como as

RECURSOS DA NATUREZA.

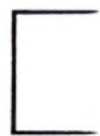
.....
Explore cada sequência, destacando o papel do homem e dos instrumentos por ele criados na transformação dos diferentes recursos da natureza.
Faça comentários sobre o uso indevido da natureza: desmatamentos e problemas decorrentes, extração exagerada de areia na beira dos rios, queimadas etc.
.....



E STES ANIMAIS MORAM NO DESERTO.



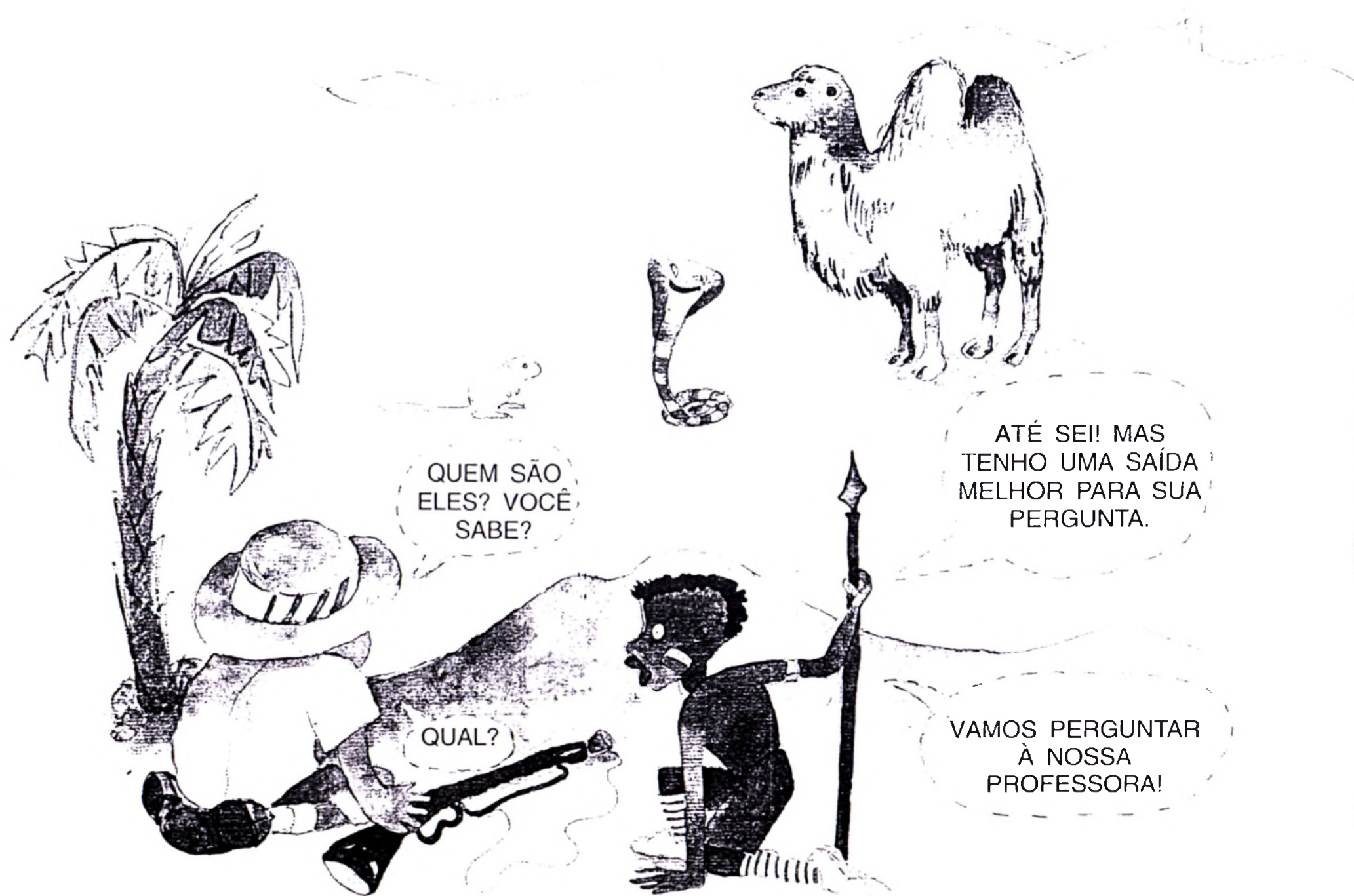
FOR



C



C



QUEM SÃO
ELES? VOCÊ
SABE?

ATÉ SEI! MAS
TENHO UMA SAÍDA
MELHOR PARA SUA
PERGUNTA.

QUAL?

VAMOS PERGUNTAR
À NOSSA
PROFESSORA!



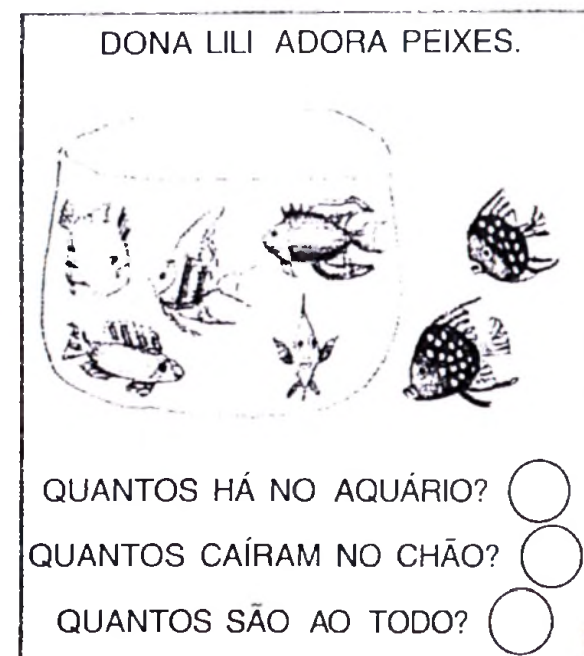
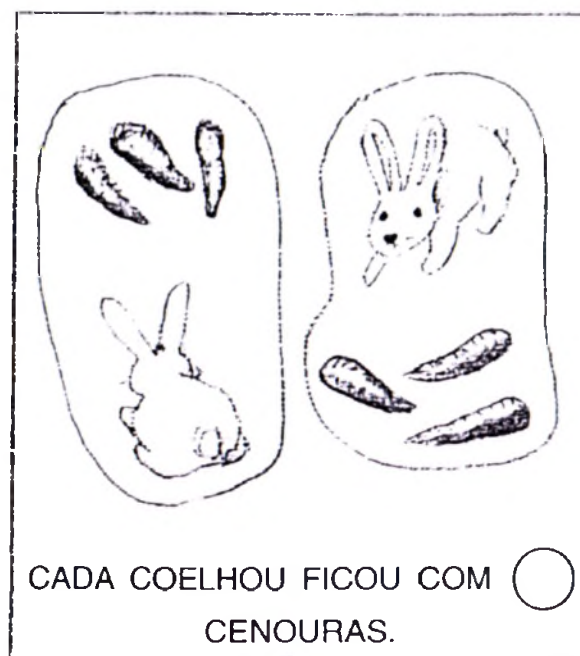
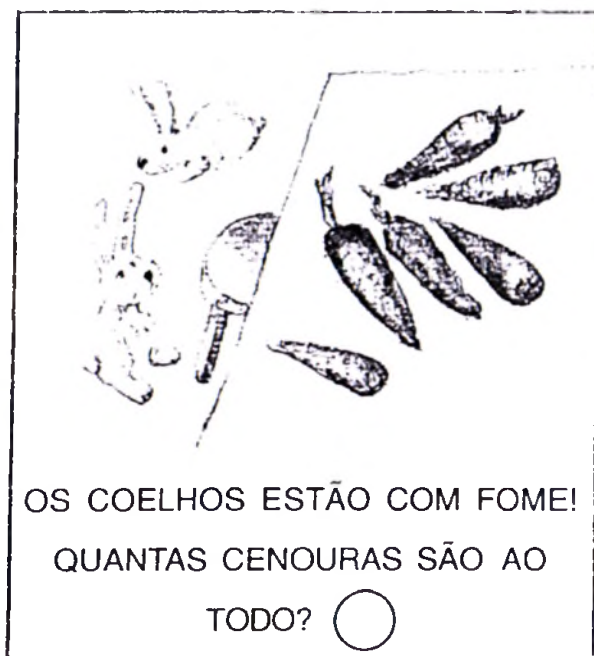
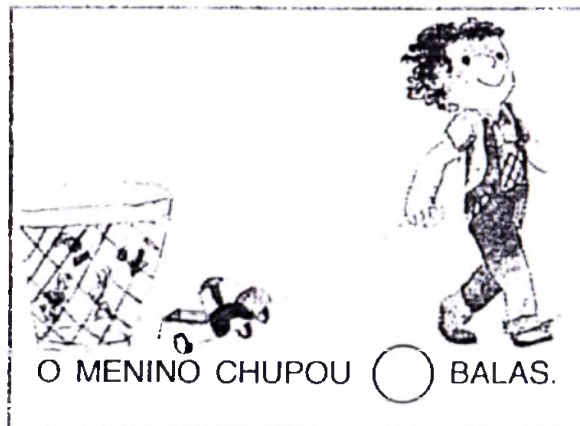
ARA VOCÊ SE DIVERTIR!

O QUE SERÁ QUE ACONTECEU?

COLOQUE O NÚMERO DENTRO DO CÍRCULO.

**DESCUBRA!
É SÓ CONTAR...**

15.





ANDANDO PELAS CIDADES, ENCONTRAMOS MUITOS TIPOS DE CONSTRUÇÃO.
OBSERVE!

PINTE BEM COLORIDO.

.....
Chame atenção para as construções feitas pelo homem e que não são moradias. Explore as suas finalidades, que tipo de necessidade atendem, em que diferem das moradias. Apresente gravuras de construções antigas (lojas, mercados, escolas, cinemas, farmácias, igrejas), para que as crianças comparem com as atuais. Estimule a observação de detalhes: tipo de janela, porta, cores etc.
.....



EM ALGUMAS DESSAS CONSTRUÇÕES AS PESSOAS NÃO MORAM.

ELAS TRABALHAM, ESTUDAM, REZAM, SE DIVERTEM OU COMPRAM O QUE
NECESSITAM.

HOMEM E O TRABALHO

Explore a ilustração. Passo pelo espiral que representa os utensílios construídos pelo homem durante um período. Chame atenção para a estreita relação entre a criação de utensílios e o trabalho. Comente sobre o "trabalho" dos animais. Fale sobre o formigueiro, o ninho do joão-de-barro e a colméia das abelhas. Destaque a perfeição desse trabalho. Estabeleça relação entre as duas situações: a do homem e a dos animais. É importante destacar que, enquanto os animais fazem sempre do mesmo modo, os homens estão em constante mudança, aperfeiçoando técnicas, criando e inventando novos instrumentos de trabalho. Enfatize o trabalho como característica humana, e o homem como um ser social (vive em grupos, com outros homens), criador e transformador. Chame atenção para os detalhes da ilustração. Explique que tudo que aparece nela foi construído pelos homens e que a roda, em seu final, marca um momento de grande transformação.



O HOMEM É UM SER INTELIGENTE E CRIADOR.

FAZENDO E PENSANDO, OS HOMENS DESCOBRIRAM, CRIARAM E TRANSFORMARAM MUITAS COISAS.



.....
Faça com a turma a "leitura" da ilustração e explore a relação entre trabalho,
técnicas e instrumentos.
.....

TRABALHO

--	--	--	--	--	--	--	--

NO LUGAR ONDE MORAMOS AS PESSOAS TRABALHAM.
MOSTRE AQUI O QUE ELAS FAZEM.

NESTA TAREFA VALE TUDO,
TUDINHO MESMO: DESENHO,
FOTOGRAFIA, FIGURA DE
JORNAL OU REVISTA.
MÃOS À OBRA!



.....

... com
... de
... firme

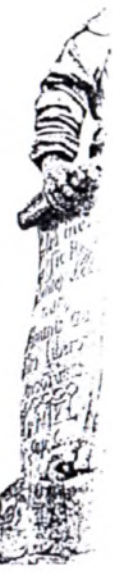
.....

.....

Aproveite esta página para trabalhar as profissões que existem atualmente.
Use como ponto de partida o resultado da pesquisa das crianças.
Conte que as profissões mudam com o tempo, conforme as necessidades das
pessoas. Exemplifique com algumas profissões que desapareceram: acendedor
de lâmpadas, cocheiro de carruagem...

.....

.....





S HOMENS SE COMUNICAM DE VÁRIAS MANEIRAS.

AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS TAMBÉM SÃO UMA FORMA DE COMUNICAÇÃO.



PINTURA



DANÇA



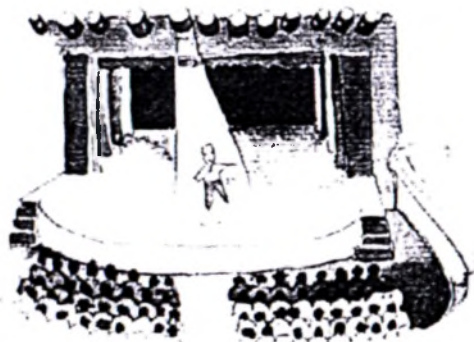
FOTOGRAFIA



CINEMA

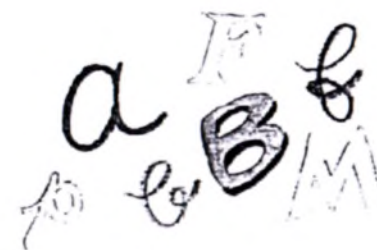


SÍMBOLOS



TEATRO

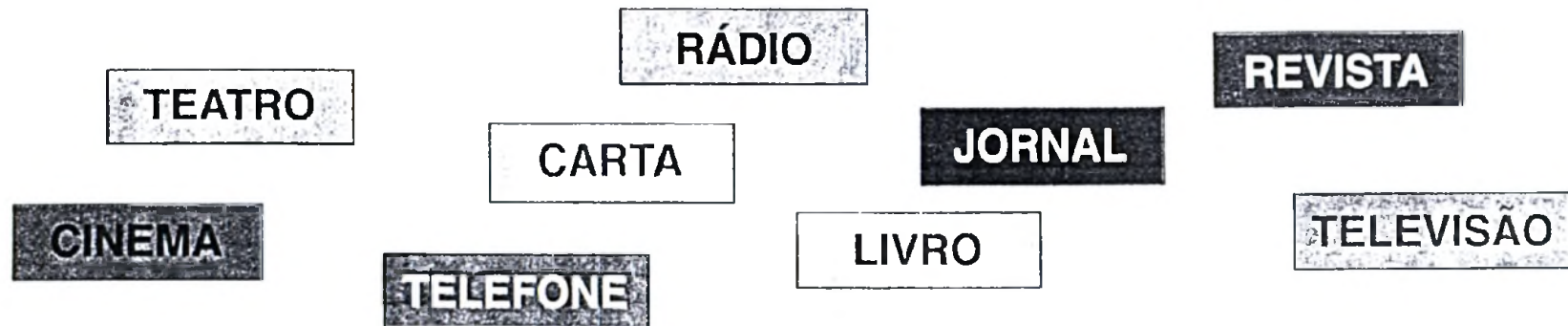
.....
Trabalhe a comunicação como troca e discussão de idéias, como ato de transmitir e receber mensagens que pode ocorrer por meio da linguagem escrita e falada, gestos, símbolos e outros recursos. Explore com as crianças os vários recursos do que dispõem para se comunicar com os outros. Discuta as idéias que as ilustrações sugerem. Entalze a importância da escrita e dos símbolos.
.....



ESCRITA

AS PESSOAS PROCURAM ESTAR BEM INFORMADAS A RESPEITO DE TUDO O QUE ACONTECE NA SUA CIDADE E NO MUNDO. ELAS PROCURAM TAMBÉM SE DIVERTIR.

AS PALAVRAS ABAIXO INDICAM ALGUNS MEIOS DE SE OBTER INFORMAÇÃO E DIVERSÃO. LEIA COM SUA PROFESSORA.



E VOCÊ, COMO FAZ PARA SABER DAS COISAS? ESCREVA COM A AJUDA DE SUA PROFESSORA.